

А.К. Лукина

ИНФОРМАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Социально-экономические преобразования последних лет, внедрение «дикого» рынка и примитивного индивидуализма ведут к отчуждению личности от общества, к усилению взаимного отчуждения людей. Непредсказуемость социальных перемен, их антагонистический, антигуманный характер привели к тому, что у людей фрустрирована важнейшая жизненная потребность - потребность в безопасности. А размывание моральных ценностей, утрата четких нравственных ориентиров человеческого существования породили аномное общество, которое человек воспринимает как угрожающее, враждебное и формирует у себя соответствующие социальные установки - агрессивность или, наоборот, покорность и пассивность.

Вместе с тем социальная, экономическая и экологическая ситуация в мире такова, что человечество может выжить только объединившись.

Противостоять этому взаимному отчуждению людей можно, начиная с гражданского социального образования и воспитания подрастающих поколений. Это определяет необходимость в специально организованной деятельности общества по обеспечению социально-педагогической поддержки процесса развития и становления личности как субъекта общественных отношений, способной к кооперации и координации усилий с другими людьми, к жизни в сообществе.

Общественная миссия социального педагога и заключается в реализации этой деятельности. Предметом деятельности социального педагога является ситуация взаимодействия человека и социальной среды, а целью – формирование субъектности человека в его социальной среде.

Естественно, так понимаемые задачи социально-педагогической деятельности требуют и особой подготовки будущих социальных педагогов в вузе.

В психологии профессионального образования в последнее время отмечается смещение исследовательского интереса с разработки описательно-нормативных моделей личности и деятельности специалиста, на основе которых формировались требования к содержанию его профессиональной подготовки (профессиографический подход), к исследованию профессионального сознания и самосознания субъекта деятельности - его ценностей, смысловых образований, рефлексии. Возникает необходимость выхода за пределы узкотехнологического понимания профессиональной деятельности в сферу психологии сознания [1], развитие которого рассматривается как основное содержание процесса профессионализации. Поэтому перед нами встала задача как, находясь в достаточно жестких рамках стандарта, строить образование педагогов, направленное на становление их профессионального сознания и самосознания, становление их как субъектов педагогической деятельности.

Субъектность в педагогической деятельности предполагает владение соответствующими нормами, способами и средствами ее осуществления. В этом качестве педагог выступает как носитель деятельности позиции, необходимой для достижения целей образования и развития личности. Ценности образования в его сознании должны быть актуализированы и трансформированы в цели, реализующиеся адекватными средствами.

В построении учебного плана мы исходим из представления о профессионале как целостном субъекте, активном, свободном и ответственном в проектировании, осуществлении и творческом преобразовании собственной деятельности. Профессионал удерживает культурно-исторический контекст профессионального труда, органично соединяет в себе позиции «Профессионала», «Личности» и «Мастера».

Важнейшей задачей при подготовке социальных педагогов является обеспечение их собственного деятельностного самоопределения по отношению к существующей социокультурной ситуации. Вторая не менее важная задача - формирование способности к регуляции и саморегуляции профессиональной педагогической деятельности.

Как субъект образовательного процесса и педагогической деятельности педагог выступает проектировщиком, конструктором, организатором и непосредственным участником встречи поколений, носителем определенной личностной, бытийной позиции, что предполагает свободное и сознательное самоопределение в педагогической практике, принятие ответственности за результаты обучения и воспитания подрастающего поколения. В бытийной позиции он встречается с учеником как с другим человеком, образуя с ним событийную общность, в деятельностной позиции - с условиями и средствами его становления и развития как человека образованного.

Говоря о регуляции трудовой деятельности, целесообразно опираться на модель интегральных процессов регуляции деятельности А.В.Карпова, включающую в себя целеобразование, антиципацию, принятие решения, программирование и контроль.

Системообразующим фактором любой деятельности является, как известно, цель. Поэтому именно процесс целеобразования - ключевой, решающий в организации и построении последующей деятельности профессионала, социального педагога.

В социальной педагогике с конца XIX века сосуществуют две основных модели социально-педагогической деятельности: дефицитарная, коррекционная модель, где социальная педагогика рассматривается как средство преодоления неблагоприятных условий развития личности; интегративная, идущая от П.Наторпа, рассматривавшего цель социальной педагогики как интеграцию всех социально-воспитательных и образовательных сил общества для повышения его культуры и создания условий для полноценного развития всех его членов.

Понятно, что выбор той или иной модели в конкретной ситуации определяется двумя группами факторов: задачами той системы, в которой протекает деятельность конкретного работника, и его собственным личностным и профессиональным самоопределением. От выбора модели будут зависеть выбор цели, представление о предмете и объекте труда и выбор способа действия.

Информационные модели первого типа опираются на представление об определенной **норме**, применимой к характеристике личности, и, соответственно, о способах воздействия на личность ради приведения ее к норме. В любом случае это предполагает субъект-объектную модель педагогического взаимодействия и достаточно формализуемые модели такого взаимодействия, описываемые, например, в рамках бихевиоризма.

Подготовка педагогов для работы в системах такого типа происходит в так называемом знаниевом (гностическом) подходе, в рамках которого основной образовательной задачей считается формирование у студентов прочных научно-предметных знаний. Подобное положение вещей неоднократно подвергалось критике [3]. Отмечалось, что в процессе обучения студенты имеют дело не с содержанием профессиональной деятельности, а с научными предметами. Учебная деятельность в традиционном педагогическом образовании оказывается нейтральной по отношению к предмету будущей профессиональной деятельности. В результате обучения мы имеем (в лучшем случае) знатоков, эрудитов в конкретной области знания, но не субъектов целостной педагогической (замечу - и психологической тоже) деятельности. Выявляется оппозиция - *ученик* (может быть, чрезвычайно способный к усвоению основ наук, успешно сдающий зачеты и экзамены, но несамостоятельный как профессионал, в этом смысле - «вечный студент») и *деятель*. Реальная профессиональная деятельность характеризуется многообразием контекстов применения знаний, комплексным характером педагогических ситуаций, требующих системного их использования, что делает невозможным прямой перенос знаний в практику. Оказываясь в школе, выпускник вуза на несколько лет проваливается в «яму адаптации». Отмечено, что моделью обучения, соответствующей «знаниевому» подходу в традиционном педагогическом образовании, является вербальное научение, основывающееся на трансляции, запоминании и воспроизведении текстов коммуникации.

С критикой гносеологизма и натурализма в философии и психологии неоднократно выступали философы и методологи деятельностного подхода [4]. Они отмечали, что натурализм и гносеологизм ориентируют прежде всего на предзаданность объективной действительности: человеку противостоят независимые от его деятельности объекты внешнего мира, вступающие в те или иные взаимоотношения с ним, воздействующие на него и через это данные его сознанию. В психологии плодотворная попытка преодоления гносеологизма и субъект-объектных установок в изучении сознания была осуществлена С.Л.Рубинштейном. Он отмечал, что «абсолютизация гносеологического отношения отрицает то, что сознание существует в бытии» [5]. Очевидно, что содержание, механизмы, структуры сознания возникают, существуют и реализуются не в собственно познавательной сфере, а в самой практике реальной жизни и для целей этой жизни. Одновременно С. Л.Рубинштейн обращается к проблеме рефлексии. С появлением рефлексии сознание выступает «как разрыв, как выход человека из непосредственной поглощенности процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, для суждения о ней». Следует специально отметить, что при такой трактовке рефлексии впервые становится понятной возможность ценностного и ответственного отношения человека к собственной жизнедеятельности.

Г.П.Щедровицкий и его последователи берут в качестве исходной основы, предельной онтологии мыследеятельностную реальность как универсум идеальных схем и средств деятельности. С.Л.Рубинштейн одним из первых вводит принципиально новую онтологию человеческой психологии, которая задается базовым отношением «Человек - Мир». Человек в этом отношении выступает как часть бытия, но как такая часть, которая преобразует все бытие. «Вселенная с появлением человека - это осознанная, осмысленная Вселенная, которая изменяется действиями в ней человека» [5. С.327]. Иными словами, сознание и деятельность здесь оказываются предельными и взаимосвязанными способами бытия человека в мире; ни один, ни другой способ вне этой взаимосвязи не может быть адекватно понят (отсюда, кстати, известный принцип единства сознания и деятельности).

С позиций методолого-деятельностного подхода предлагается принципиально иное понимание содержания образования в целом и профессионального образования в особенности. Во главу угла ставится рефлексивно-мыслительная культура как форма организации знания профессионала. Утверждается, что реализация деятельностного подхода в образовании, обеспечивая вскрытие деятельностной природы и структуры преподаваемых знаний, ориентирует на развертывание рефлексии студентов, позволяет сформировать у них способность к проектированию, прогнозированию и программированию своей профессиональной деятельности. Все это обеспечивает им осознание не только того, с *чем* (объект) субъект имеет дело, но и *что* (как) он делает или может делать [6].

Именно такое содержание образования необходимо для того, чтобы педагог был способен работать во втором, развивающем, подходе. Информационные модели второго типа предполагают представление о человеке как континууме возможностей, реализуемых в зависимости от условий социальной среды, в которой происходит развитие человека. Для описания моделей взаимодействия человека и среды уместно применять вероятностные модели.

Многие компоненты вероятностных моделей не поддаются строгой формализации, допускают различные толкования, исходя из различных теоретических моделей этих явлений. Поэтому специалист по гуманитарным технологиям должен обладать способностью к гибкой перестройке применяемых моделей, к различному толкованию полученной информации, к поиску и умению обнаруживать неявную информацию, к интерпретации неформализованных данных.

Основой для формирования моделей второго типа, в которых только и можно работать для формирования субъектной позиции, выступает профессиональное сознание социального педагога.

При определении принципов формирования профессионального сознания мы опираемся на работы Е.И.Исаева и В.И.Слободчикова, выделивших наиболее важные моменты этого процесса. Первый связан с пониманием предмета психологического исследования сознания и работы по его формированию. Таковым определяется не ставшее, застывшее сознание человека, но сознание становящееся, находящееся в переходе, в трансформации, сознание развивающегося, духовно растущего человека, совершающего усилие и работу по своему развитию и духовному освобождению. Второй момент задает понимание условий развития сознания.

Применительно к практике профессионального педагогического образования представление о «событийной общности» как источнике становления и развития человеческой субъектности оказывается принципиальным. Включаясь в новую для него профессиональную практическую деятельность, будущий педагог сталкивается с вопросами и проблемами, для решения которых ему необходимо профессиональное сотрудничество с другими педагогами школы, родителями ребенка. Но такое сотрудничество невозможно в формах взаимодействия, практикуемых в традиционном учебном процессе, будущий педагог нуждается в иных, отличных от учебных, формах сотрудничества с преподавателями и коллегами.

Взаимосвязь сознания и деятельности предполагает наличие развитой способности строить мысленные модели цели, объекта, предмета и процесса деятельности. Содержание этих моделей должно включать гуманистическое понимание личности, социальной среды, ее различных уровней и их взаимосвязи, способов взаимодействия человека и социальной среды, возможности влияния на социальную среду.

Для реализации этой задачи кафедрой общей педагогики разработан и внедряется ряд новых форм учебного процесса.

Во-первых, это курс «Введение в специальность», который у нас начинается в форме интенсивного семинара, где принимают участие студенты других курсов и специальностей (для них этот семинар решает задачи курсов «Социально-педагогическое проектирование», «Методы психолого-педагогических исследований» и «Психолого-педагогический практикум»). Главная задача семинара - построение образа будущей профессии и «встраивание» себя в этот образ. В итоге работы у студентов образуются представления о будущей учебной деятельности на факультете, появляются предложения по корректированию учебного плана.

Вторая часть курса - непрерывная комплексная практика. Студенты группами по 5-7 человек распределяются по образовательным и социальным учреждениям города и в течение всего учебного года один день в неделю участвуют в социально-педагогической работе этих учреждений. Поскольку социально-педагогическая работа в различных учреждениях существенно различается, студентам разрешается менять места практики, пока они не найдут то, что подходило бы им, отвечало бы их интересам и представлениям о себе как будущем профессионале. За каждой группой закрепляется куратор - социальный педагог учреждения и преподаватель или сотрудник кафедры.

Непрерывность практики мы считаем принципиально важным моментом, потому что только так студент научится выстраивать отношения с клиентами и коллегами, строить со-бытийную общность и проживать в ней события, видеть плоды и результаты собственной деятельности.

Основной линией развития профессионального сознания на этом этапе является освоение будущими педагогами техник рефлексивного анализа, смена интенции с объекта деятельности на саму деятельность, выход из поглощенности деятельностью в рефлексивную позицию относительно ее средств и способов.

Другая особенность этой практики - ее межвозрастной характер. Предполагается, что на практику одновременно будут выходить студенты 1 и 3 курсов. Такой подход дает возможность решить несколько образовательных и личностно-развивающих задач:

- во-первых, это взаимная представленность разных возрастов, что позволяет более успешно решать задачи возраста как первокурсникам - через представленность ближайшего будущего, так и третьекурсникам - через возможность удержания педагогической позиции к своим младшим товарищам;
- во-вторых, это само- и взаимообучение через участие в совместной практической деятельности;
- в-третьих, это формирование способности к совместной педагогической деятельности, которая, как мы обнаружили, практически не сформирована у педагогов, получивших классическое педагогическое образование.

Важной частью и третьим компонентом становления профессионального сознания мы считаем чтение и изучение текстов художественной литературы. Мне кажется, что лучшей социально-педагогической литературы, чем повести братьев А. И Б. Стругацких, Р. Баха, Д. Сэлинджера, А. Экзюпери, еще не придумано. Поэтому студенты обязательно читают и обсуждают эти произведения, пишут по ним эссе, вырабатывают понимание сути социально-педагогических проблем личности и позиции социального педагога при их решении. Главной задачей формирования сознания на этом этапе считается способность видеть социально-педагогическую задачу, факторы и условия ее решения.

Естественно, большое значение мы придаем и теоретическому обучению, изучению классического педагогического наследия - работы С.И. Гессена, В.В. Зеньковсшго, Д.К. Ушинского, С.Т. Щацкого, К.Н. Вентцеля служат основой для понимания сути социально-педагогических явлений и проектирования собственной педагогической практики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М., 1994.
2. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. - М., 1995.
3. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. - М., 1991.
4. Громыко Ю.В. Проектное сознание. Проектирование и программирование в образовании - М., 1997.
5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М., 1976.
6. Никитаев В. Деятельностный подход к содержанию высшего образования // Высшее образование в России -1997.-№1.