

УДК 74200
ББК Ч-44

О. Н. Чепкова
г. Ростов-на-Дону, Россия

Пространственный подход к организации современного образования, воспитания и развития детской одаренности

В статье рассматриваются основные характеристики пространственного подхода в образовании и его возможности для воспитания, развития и адресной поддержки одарённых детей. Автор раскрывает содержание, технологии, условия функционирования образовательных сред для одарённых детей, определяющие эффективность пространственной организации образования. Пространственный подход, по мнению автора, обеспечивает многообразие индивидуальных форм развития личности и её образовательных возможностей.

Ключевые слова: пространственный подход в образовании; воспитание и развитие одарённых детей; амбивалентность пространства; событийный характер взаимодействия; фасилитационная позиция педагога.

О. N. Chepkova
Rostov-on-Don, Russia

Spatial Approach to the Organization of Modern Education, Upbringing and Development of Gifted Children

The article considers the main characteristics of the spatial approach to education and its possibilities for education, development and targeted support of gifted children. The author reveals the content, technology, the terms of the functioning of educational environments for gifted children, determining the efficiency of the spatial organization of education. The spatial approach, in the author's opinion, provides a variety of individual forms of the personality development and educational opportunities.

Keywords: spatial approach to education, upbringing and development of gifted children, space ambivalence, the event-driven nature of interaction, facilitating position of the teacher.

Поддержка талантливых и одарённых детей, ориентация на опережающее развитие и жизнеспасающее использование их потенциала рассматриваются как вызовы времени для повышения качества современного образования.

Чаще всего одарённость рассматривают как данность личности, способной к достижению высоких и сверхвысоких результатов в выполняемой деятельности по сравнению с другими людьми. Современная образовательная практика поддержки одарённых детей делает акцент чаще всего на её понимании как проявлении интеллектуальных способностей человека или как особого творческого типа развития личности. Этим обусловлен выбор основополагающих образовательных стратегий развития детской одарённости: ускорения, обогащения, междисциплинарного обучения, индивидуализации, дифференциации, углубления, предельной труд-

ности обучения, проблематизации, поисковой и исследовательской, проектной деятельности.

При анализе одаренности как системного, становящегося в течение жизни качества целостной личности, репрезентативной является её процессуальная сторона. Акцент практической работы с одарёнными детьми смещается от диагностики одаренности и развития явной или скрытой одарённости к созданию условий для проявлений одаренности как становящегося системного качества психики.

В условиях переориентации образовательной практики с понимания одарённости как совокупности способностей или как проявления интеллекта и креативности к представлению о ней как о системном свойстве целостной личности, развивающемся в течение всей жизни, необходимо переосмысление способов и форм организации образовательного процесса.

© *О. Н. Чепкова, 2011*

Востребованными для жизнеспасающего использования потенциала одарённых детей являются стратегии, актуализирующие проблемы индивидуальной жизни растущей личности и построенные на социально-гуманитарных методах, в которых приоритет отдаётся инициативам личности в её стремлении к самосовершенствованию и которые характеризуются высокой динамикой взаимодействия субъектов образовательной среды.

Мы становимся свидетелями трансформации представлений об образовательном процессе как линии, заданной траектории трансляции готового знания, по которой должен двигаться ученик, к пониманию его как множества индивидуальных форм развития и разнообразия образовательных возможностей личности.

Наблюдая в течение последнего десятилетия за процессом становления в реальной образовательной практике форм и способов организации современного образовательного и воспитательного процесса, адекватных этому множеству, мы констатируем реальный факт смещения в сторону таких феноменов, как образовательная среда и образовательное пространство, воспитательная среда и воспитательное пространство.

Концептуальные положения о сущности средового и пространственного подходов известны уже более десяти лет, однако подлинное осмысление их современной образовательной практикой для конструирования реальной педагогической действительности, по нашему мнению, происходит лишь в последнее время.

Средовый подход в образовании и воспитании основывается на открытости содержания образования, умении действовать продуктивно с опорой на собственную позицию в предлагаемой ситуации. Этому способствует многообразие форм коммуникации в предметно-пространственном и социальном окружении, предлагаемых образовательной и воспитательной средой: сотрудничество, диалогическое общение, педагогическая помощь и поддержка, свобода выбора, со-бытийность, личностные структуры сознания.

Одним из важнейших условий развития пространственной организации образования выступает разнообразие включенных в него образовательных сред, которые объединены вокруг содержательного ядра пространства, позволяющего удерживать всю полифонию разнообразных взаимодействий в предсказуемых рамках и обеспечивать заданную динамику изменений.

Пространственный подход к организации современного образования определяет условия, при которых образование наполняется личностными смыслами и становится пространством культуры и творчества, где ребёнок обретает личностную свободу, развиваются его способности жить и действовать в неоднозначном и быстро меняющемся мире, накапливаются средства самовыражения и личностно-смыслового развития (Г. И. Герасимов, В. А. Конев, В. Т. Кудрявцев, Р. М. Чумичева).

Образовательное пространство расширяет знания субъекта об окружающем мире, о людях, о себе, своих познавательных и созидательных способностях и возможностях.

Воспитательное пространство погружает человека в мир ценностей, отношений между людьми, помогает осмыслить себя как духовного и душевного субъекта, понять свою душевную организацию и решать задачи духовного совершенствования.

В условиях воспитательно-образовательного пространства устанавливается психологический климат доверительного общения, порождающий определённые ценности, смыслы, типы общения, иницируются творческие возможности личности.

Протяженность пространства определяется и подчеркивается его амбивалентными характеристиками: непрерывностью-прерывистостью; протяженностью-фрагментарностью [5]. Эти свойства пространства актуализируют самопроцессы личности, обращают человека к духовному развитию и самосовершенствованию, подчеркивают процессуальную сторону образования.

Образовательное и воспитательное пространство многократно увеличивает степень свободы личности, создавая условия для реализации возможности индивидуального разрешения и переоформления оснований совместной жизнедеятельности, выстраивания индивидуальной образовательной траектории.

Такие характеристики образовательного и воспитательного пространства приближены к сущности современного понимания одарённости как динамического явления, которое изменяется во времени по предметности, интенсивности, связям структуры и обретает, как указывает В. И. Панов [8], форму:

- психического процесса (избирательного интереса и эмоциональной включённости в деятельность);

- психического состояния (переживания, проживания ситуации, личного самоутверждения в ней);
- личного свойства (потребности в проживании творческой ситуации).

Мы разделяем идеи Г. И. Герасимова [1], что пространственно-временной характер образовательного и воспитательного пространства, его многофакторность, целостность и объёмность с множеством размещенных в них разнообразных сред в их взаимосвязи и взаимозависимости внутри широкой социокультурной среды в наибольшей степени соответствует современным вызовам времени: необходимости проявления современным человеком меры продуктивности, плодотворности, созидательности, способности к моделированию и конструированию новых, творческих моделей деятельности и собственной жизни.

Эффект влияния пространства на личность зависит от выбора ею сред своего развития и самоосуществления, от меры включения системы деятельности личности в универсум социального бытия, от качества интеграционных процессов в социокультурной среде.

Интеграция осуществляется на уровне компенсации для усиления своего потенциала недостающими ресурсами, на уровне сотрудничества в рамках единой программы развития, на уровне собственно интеграции, создания социально-педагогических комплексов для решения проблем воспитания и социализации личности.

Целостность образовательного и воспитательного пространства, функционирующего в условиях переживания личностью насыщенности времени, проживания его скорости и протяжённости, обеспечивает богатство многослойного и полифонического строения культуры в совокупности её компонентов [1]:

- системы идей, представлений, предметов;
- ценностей как предпочтений общности;
- социокультурных норм, регулирующих отношения в обществе и в природе;
- традиций, удерживающих ментальный характер культуры и её воспроизводство;
- способов передачи сущности культуры;
- разрешения ведущих противоречий развития личности на определённых возрастных этапах с учётом векторов её самоопределения, саморазвития, самореализации и самоорганизации.

Эффект пространства определяется следующими показателями пространственно-времен-

ного контекста личностного развития и становления культуры личности, организацией насыщенности времени, проживания его скорости и протяжённости:

1) амбивалентностью пространства, размещением его между 2 противопоставленными друг другу полюсами и наполнением разнообразными средами как механизмами развития личности;

2) событийным характером взаимодействия субъектов пространства;

3) фасилитационной позицией педагога как «облегчителя», в присутствии которого изменяется поведение.

Амбивалентный характер пространства может быть подчёркнут противоположными полюсами различных векторов развития и самосовершенствования личности, определяемых потребностями и возможностями различных субъектов образовательного пространства [5].

Поиск векторов, их содержательного наполнения зависит от качества процессов социализации и индивидуализации; интеграции и дифференциации; возрастного как соответствия возрастной норме или вневозрастного как опережающего движения развития личности. Они становятся осями координат для реализации пространством своих сущностных трёхмерных характеристик – обладать длиной, шириной, высотой для повышения меры свободы, самостоятельности и ответственности, духовного и душевного роста, поиска психологической общности для организации собственной жизни.

Наличие многообразия сред подчёркивает многообразие влияний внутри пространства, точек пересечения и плотности связей для обеспечения меры свободы, самореализации, удовлетворения образовательных потребностей, формирования нравственных отношений в социокультурной среде.

Основу проекта среды составляют теоретические положения об образовательной среде как носителе определённой педагогической концепции. В структуре среды выделяют наряду с ценностно-целевым, содержательный и технологический компоненты. Другие ракурсы рассмотрения среды предполагают и иные компоненты: предметно-пространственное окружение, социальное поведение, информационное окружение с их возможностями для удовлетворения базовых потребностей личности и их возвышения (деятельностью по освоению предлагаемых ценностей, с духовными усилиями по повышению осмысленности жизни).

Идеи пространственного подхода актуализируют коммуникативные компетенции педагога, его способности быть проектировщиком, коммуникатором и фасилитатором, что следует рассматривать как проблемные точки современной образовательной практики.

В условиях образовательного пространства событийный характер вытесняет семантику термина «мероприятие», содержательное наполнение которого задано, как правило, извне. Совсем другое дело, событие, в котором невозможно не взаимодействовать, не думать, не творить. Проектирование и конструирование событий – дело многотрудное, но настоятельно необходимое для дальнейшего успешного продвижения современной образовательной практики.

Событие – это встреча, движение друг к другу, в котором формируются позиции участников, утверждается «Я» концепция личности, раскрываются отношения к обсуждаемым объектам и предметам через действия, поведение, знаки, жесты [4].

В событии возникает эффект создания людьми на основе коллективных видов творческой деятельности единого семантического пространства, порождающего общность чувств и отношений. Высшей точкой культурного события является радость взаимной симпатии, взаимопонимания, сопричастности интересов друг друга.

Событие по своей природе говорящее. Оно делает человека сосредоточенным, отзывающимся на своё слово и слово другого, человека, находящегося рядом, открывающего в этот миг истину. Импульсивность и динамизм события побуждает к интеллектуальному, познавательному, культурному и личностному действию. Вслед событию думает мысль.

В событии рождается «живое знание», рождающееся и становящееся как соцветие разных знаний: предзнаковых форм знания, знание до знания, бессознательные обобщения и умозаключения, операционные и предметные значения, житейские понятия; знание в системах, представленные в науке; знание о знании, от-refлексированные формы знания («на том стою и не могу иначе»); знание о незнании, увлекающая, приглашающая сила («я знаю, что ничего не знаю») [9].

Через событие постигается истина, возможность увидеть иной порядок в мире. Поворот в сознании происходит незапланированно, совсем в другом месте, но там и только там, где было

ожидание быть познанным. В событии неопределённое, неосмысленное и неосознанное, но присутствующее в человеке, развёртывает свою сосредотачивающую силу, и наступает момент открытия, чувственной явленности, через оживлённый восторг которой просвечивает сверхчувственное.

Культурное событие оставляет эмоциональный след в памяти ребёнка, к которому он возвращается неоднократно в процессе самосозидания собственной биографии. Коренящееся в событии судьбоносно для человека, а разворачивающееся в событии способно стать побудительной силой его дальнейшего развития. Организация событий зависит от наличия глубокого личностного контакта, вживания в психологию другого «Я», проникновения во внутренний мир человека [4].

В психологической школе Н. Рождерса педагог-фасилитатор предстает как носитель следующих основных искусств: уважения, понимания, помощи и поддержки, договора, искусства быть собой.

Ниже представленный текст отражает эти искусства в полной мере.

«Я осознаю, что, отправляясь в путешествие вглубь себя, ты познаешь свои светлые и тёмные стороны, а это может быть процессом волнующим и пугающим, приключением, которое потребует от тебя много сил. Я буду рядом с тобой, но я не буду вторгаться в твой мир. Я верю, что ты сам знаешь, как помочь самому себе. Я не буду брать ответственность за твою судьбу, не буду брать всю власть в свои руки. Но я не буду и отрицать тебя.

Я буду внимательно слушать тебя, твои чувства и мысли. Я услышу твою боль, твои мучения, твой гнев, твою печаль и твою радость. Я буду уважать тебя и твои решения, которые ты принимаешь по отношению к себе.

Я буду поддерживать и подбадривать тебя, чтобы ты пробовал новое, чтобы рисковал на пути к своему внутреннему миру, но я никогда не буду толкать тебя силой.

Я могу не соглашаться с твоими ценностями и твоей системой взглядов, но я буду уважать твою правду, найденную тобой правду.

Временами я буду говорить тебе своё мнение и реагировать на то, что ты делаешь, но я всегда буду перепроверять себе, задавая себе вопрос, насколько значимо для тебя то, что я хочу тебе сказать.

Я поделюсь с тобой системой моих ценностей и взглядов, чтобы ты понимал, почему я говорю то или иное и почему я поступаю так или иначе.

Я учусь у тебя и открыт новому опыту, который я познаю в общении с тобой. Временами я совершаю ошибки, поступаю так, как не хотелось бы, временами я заблуждаюсь. В таких случаях я скажу: «Прости».

Исходными параметрами одарённой личности, погружаемой в контекст пространственной организации образования, являются следующие:

1) становящаяся личность одарённого ребёнка в единстве природной, социокультурной, духовной ипостасей, в которых неразрывно переплетены ведущие сферы психики: познавательная с её сенсомоторным, пространственно-визуальным, понятийно-логическим уровнями, эмоциональная на уровне эмоционального реагирования и эмоционального переживания, мотивационно-волевая с уровнями побуждения, постановки целей и смыслопорождения;

2) непрерывный процесс самосовершенствования на основе целостного процесса познания и процесса самопроявления универсальных, сущностных сил образующегося человека, его способности к самоорганизации, инициирующей на один из собственных путей развития и стимулирующей при этом скрытые линии развития;

3) позитивное взаимодействие с социумом в его разнохарактерных проявлениях и его деятельностное преобразование; реализация проекта целостной картины мира: социально-гуманитарной, естественно-научной и самого человека как мира;

4) диалогичность и событийность взаимодействия с окружающим миром;

5) поиск и проектирование психологических общностей для организации собственной жизни и различных видов самоопределения (личностного, гражданского, нравственного, духовного, профессионального).

Среды развития одарённого ребёнка обеспечивают процессы самодостраивания себя до целостной личности, актуализацию уже имеющегося собственного потенциала и его дальнейшее развитие, непрерывный процесс самосовершенствования личности.

В любом из рассматриваемых вариантов среда развития детской одаренности предполагает наличие в ней следующих необходимых признаков: благоприятный психологический

климат для реализации собственного потенциала и поддержания открытой позиции в процессе общения и деятельности; высокое интеллектуальное напряжение для поддержания познавательной активности; событийный характер взаимодействия для ярких, насыщенных переживаний и удовлетворения потребности в новой информации, обмена и диалога на основе уже имеющейся информации у субъектов; рефлексивная позиция субъектов, поисковая и исследовательская деятельность для ценностно-смыслового развития личности (смыслопоиска и смыслопопорождения).

Осуществление образовательной деятельности в формате пространства предполагает наличие гибкой и эффективной системы специально организуемой методической работы, которая направлена на овладение смысловой дидактикой, на развитие проектировочных умений педагогов для моделирования и конструирования образовательных, развивающих, информационных, культурных сред поддержки одарённых детей, на разработку инновационных образовательных программ и проектов для одаренных детей. Этому способствуют курсы повышения квалификации учителя, сетевая форма организации методической работы как мобильного информационного пространства учителя, система аналитических, обобщающих, проектировочных семинаров, работа творческих групп, создание многоканальной системы трансляции муниципального опыта поддержки и развития одаренных детей.

Специфика такой системы методической работы заключается в её продуктивном интерактивном характере, формируемом на основе интеграции принципов педагогики развития и педагогики личности в едином семантическом пространстве взаимодействия:

– принципа проблематизации и категоризации предъявляемого и запрашиваемого знания;

– принципа открытости информации (знания представляются не в готовом для понимания виде, они требуют работы личностных функций сознания: критичности как умения давать личностную оценку происходящего; рефлексивности как установки по отношению к самому себе в плане своих возможностей, способностей самоуважения, стремления повысить свой общественный статус и самооценку; коллизийности как способности для познания внутренних источников, связей, механизмов развития, сути и смысла изучаемых явлений;

– принципа субъектности познающего сознания (предоставление возможности самостоятельной интерпретации и репрезентации постигаемого знания за счёт имеющегося опыта; знание, хранящееся в опыте или предлагаемое для освоения, представляет собой исследовательское поле, на котором опыт его расширения и углубления происходит по схеме культурного порождения смыслов этого знания; инициируется взаимодействие, партнёрство, ориентация на реальную свободу развивающейся личности; знание, полученное в дискуссии, достраивается, обогащается понятием, имеющим культурный смысл);

– принципа дополнительности (поощряется внутренний, смысловой диалог, способы к

самопознанию, самонаблюдению, самоанализу, самооценке, самоконтролю, самодвижению в процессе деятельности и способности к самостоятельной автономной деятельности, мобильно оперировать способами и корректировать их, инициировать новые задачи, выходящие за пределы ситуации);

– принципа событийности как основы смыслопоиска и смыслопорождения (проявления активности субъектов общения связаны с характером взаимоотношений, складывающихся в группе; духовная атмосфера порождает благоприятный психологический климат, диалог, психологическое единство, которое базируется на общих ценностях, обеспечивающих открытость всех участников).

Список литературы

1. Бондаревская Е. В. Антикризисная направленность современного воспитания // Педагогика. 2007. № 3. С. 3–15.
2. Герасимов Г. И. Трансформация образования – социокультурный потенциал развития Российского образования. М.: Социально-гуманитарные знания, 2005. 311 с.
3. Зинченко В. П. О целях и ценностях образования // Педагогика, 1997. № 5. С. 37–42.
4. Панов В. И. К проблеме выявления (идентификации) одарённых детей // Вестник практической психологии. 2006. № 4. С. 34–38.
5. Селиванова Н. Л. Современные представления о воспитательном пространстве // Педагогика. 2000. № 6. С. 35–39.
6. Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. М.: Прогресс-Традиция, 2003. 584 с.
7. Фруммин И. Д. Образовательное пространство как пространство развития // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 24–32.
6. Чепкова О. Н. Психолого-педагогическое сопровождение развития детской одаренности в региональном образовательном пространстве (теория и практика организации): учеб.-метод. пособие. Ростов н/Д: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2007. 42 с.
7. Юордайтте А. Современный педоцентризм: горизонты надежд // Педагогика. 2000. № 8. С.24–30.

Рукопись поступила в редакцию 12.05.2011 г.