

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2023, Том 11, № 1 / 2023, Vol. 11, Iss. 1 <https://mir-nauki.com/issue-1-2023.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/05PDMN123.pdf>

Ссылка для цитирования этой статьи:

Купавцев, Т. С. Феномен ответственности в концепции педагогической поддержки / Т. С. Купавцев // Мир науки. Педагогика и психология. — 2023. — Т. 11. — № 1. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/05PDMN123.pdf>

For citation:

Kupavtsev T.S. The phenomenon of responsibility in the concept of pedagogical facilitation. *World of Science. Pedagogy and psychology*. 2023; 11(1): 05PDMN123. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/05PDMN123.pdf>. (In Russ., abstract in Eng.)

УДК 37.02

ГРНТИ 14.07.03

Купавцев Тимофей Сергеевич

ФГКОУ ВО «Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации», Москва, Россия
Начальник кафедры «Организации огневой и физической подготовки»

Кандидат педагогических наук, доцент

E-mail: kupavzev22@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3395-8752>

РИНЦ: https://www.elibrary.ru/author_profile.asp?id=507444

Феномен ответственности в концепции педагогической поддержки

Аннотация. Статья посвящена анализу феномена ответственности в разработанной авторской концепции педагогической поддержки саморазвития личности. В статье раскрывается сущность педагогической поддержки в личностно-ориентированном образовании, определяется место ответственности в проектировании образовательных сред. Педагогическая поддержка определяется как средство управления средой саморазвития личности в образовательном взаимодействии субъектов. Ключевым элементом концепции является свобода самоопределения всех участников образовательного процесса, при принятии педагогическим субъектом нравственной ответственности за принимаемые решения, за организацию взаимодействия и за результаты совместной деятельности. Ответственность выступает в качестве личностной характеристики как педагогического субъекта, так и другого (саморазвивающегося) субъекта. Для педагогического субъекта ответственность становится неотъемлемым атрибутом активности в выборе средств проектирования образовательных сред. Для саморазвивающегося субъекта ответственность предстает как ценностно-целевой регулятив активности в освоении содержания образования. Ответственность саморазвивающегося субъекта перед самим собой задает требования быть активным проектировщиком образовательной среды, полноценным соавтором при определении содержания образования и способов его освоения, наравне с педагогическим субъектом. В качестве методологической основы исследования избраны личностно-ориентированный подход в образовании (В.В. Сериков) и ситуационно-средовой подход к проектированию образовательных систем (Н.В. Ходякова). Личностно-ориентированный подход задает гуманистические ориентиры к рассмотрению образовательного процесса как пространства утверждения личностной уникальности каждого, где личностные свойства человека, а не только его предметно-инструментальные способности, является главной ценностью и ведущей целью образовательного процесса. Ситуационно-средовой подход к проектированию образовательных систем предлагает технологический инструментарий для обеспечения

оптимального сочетания педагогических влияний и активности саморазвивающегося субъекта в освоении содержания образования, а также в решении задач развития и саморазвития личности. Педагогическая поддержка при ее включении в ситуационно-средовое проектирование позволяет обеспечить динамику образовательной ситуации при постепенной передаче субъекту саморазвития ответственности за результаты образования. Ответственность, при ее включении в содержание образования, способствует полноценному взаимодействию двух субъектов в проектировании образовательного процесса, тем самым образуя свойства коллективного субъекта.

Ключевые слова: ответственность; саморазвитие личности; педагогическая поддержка; проектирование образовательных сред; субъекты образовательного процесса

Введение

Современная политическая и социально-экономическая ситуация в нашей стране и в мире задает требования к институтам социализации личности не только по передаче социокультурного опыта, формированию общекультурных, универсальных и профессиональных компетенций. Сегодня важным для организации образовательного процесса на всех ступенях системы образования является формирование и развитие у обучающихся специфических способностей, охватывающих личностную сферу, определенного качества личностные функции — функции быть личностью, быть субъектом своей жизни и деятельности, позволяющие человеку становиться квалифицированным специалистом, быть востребованным и конкурентоспособным в профессии, лично самореализоваться в избираемых сферах активности. Ни у кого не вызывает сомнений убедительность тезиса о том, что система образования призвана обеспечить прогностичность и плановость процесса социализации и профессионализации, т. е. сделать его в полной мере управляемым (А.А. Остапенко, 2015; Т.С. Купавцев, 2021) [1; 2]. Здесь важно отметить, что управление образовательными системами не может быть сведено только к обеспечению соответствия содержания образования предъявляемым требованиям, зафиксированным в нормативных правовых актах, а также нормам по оптимальной организации образовательного процесса с точки зрения усвоения учебного материала. Не менее значимо следование и ценностно-целевым ориентирам в развитии личности, т. е. наиболее полный учет личностных предпочтений и возможностей субъекта по освоению содержания образования.

Целью исследования является анализ феномена ответственности в проектировании личностно-ориентированных образовательных сред.

Теоретическая база статьи

Представляется, что для рассмотрения вопроса формирования у обучающихся ответственности в организованных образовательных средах важным является тезис о том, что утилитарные модели образовательного процесса в динамике общественного развития неминуемо уступают место гуманистически направленной педагогической практике, которая предполагает в качестве главной цели и ценности личность — личность обучающегося и личность педагогического субъекта. Другими словами если образовательный процесс ориентирован не на личность, а на что-то иное (например, на развитие суммы знаний, умений и навыков для решения определенного типа задач), то развитие личностных функций обучающихся тем не менее происходит, но в этом случае накопление личностного опыта идет по случайной траектории, под влиянием не упорядоченных средовых условий, стихийно, а значит не отвечает требованиям прогностичности и управляемости (В.А. Болотов, 2019) [3]. Игнорирование личностных факторов развития в образовательном процессе тиражирует

механистические установки в отношениях между субъектами образовательных взаимодействий, блокируя открытость, доверие, свободу, закрепляя дистанцирование, отчужденность и конформизм, повышая риски деструктивной социализации. При этом реализация педагогической функции востребует учет личностных факторов для ее полноценного осуществления педагогическим субъектом. Развивая размышления в обозначенной логике вслед за В.В. Сериковым правомерно сделать вывод о том, что нормативные требования сами по себе не могут быть реализованы, и даже самые прогрессивные идеи по организации образовательного процесса, закреплённые в стандартах и организационно-распорядительных документах без соответствующей подготовки педагога к их воплощению в педагогической практике, без учета принципа субъектозависимости в организации образовательного процесса, могут так и остаться идеями (В.В. Сериков, 2012) [4]. Таким образом проблема ответственности раскрывается в логике нормативных требований к организации образовательного процесса, в логике подготовки педагогического субъекта к реализации педагогической функции, в логике непосредственного воплощения в педагогической практике гуманистической идеи — ориентации на личность обучающегося. В связи с изложенным проблему ответственности актуализирует противоречивое суждение Ю.В. Сенько о том, что: «Что бы ни произошло, учитель всегда прав, потому что за ним опыт, знания, возраст! и Что бы ни произошло, учитель всегда виноват, потому что за ним опыт, знания, возраст! <...> у него не может быть алиби» (Ю.В. Сенько, 2011) [5, с. 88]. Обозначенное противоречие здесь ярко демонстрирует проблему ответственности в деятельности педагогического субъекта: с одной стороны, ответственность перед обществом — за полноценную реализацию педагогической функции, за предназначение быть педагогом; с другой стороны — за создание необходимых условий для развития другого; с третьей стороны, ответственность перед самим собой — за личностную самореализацию в педагогической профессии. Но только-ли на педагогическом субъекте лежит вся полнота ответственности за организацию образовательного процесса? По-видимому речь должна идти и о том, что часть ответственности в организации образовательного процесса может и должна быть передана от педагогического субъекта обучающемуся — ответственность за усвоение учебного материала и освоение образовательных сред, ответственность за свое будущее, ответственность за будущее своей общности.

Основная часть

Современные законодательные и иные нормативные правовые акты в сфере образования рассматривают ответственность в качестве одной из значимых характеристик современного специалиста. Признавая, что уровень сформированности ответственности оценить достаточно сложно, тем не менее данное свойство личности сегодня все чаще рассматривается как фактор успешности и критерий оценки профессиональной пригодности специалиста. В некоторых профессиях косвенно на уровне законов и инструкций закреплены требования быть ответственным за профессиональные риски, за принимаемые решения. Это характерно для тех отраслей, где траектории движения профессиональных ситуаций принципиально невозможно предвидеть (например, правоохранительная сфера, космос, авиация, медицина и т. д.), а цена ошибки может быть очень высока, в связи с чем от субъекта требуется строгое следование принятым моделям и проверенным алгоритмам деятельности. Возникает парадоксальная ситуация, с одной стороны необходимо строго следовать предписанным нормам, быть ответственным в аспектах выполнения обязанности, с другой стороны — быть ответственным за результат, который не всегда возможно достичь действуя по шаблону. Более того, для получения требуемого результата иногда необходимо выходить за обозначенные границы активности, понимая риски и принимая всю полноту ответственности за правильность оценки ситуации, за принятое решение, за возможную неудачу. Из сказанного вытекает вывод о том,

что осуществление деятельности только согласно предписанным требованиям не означает быть в полной мере ответственным. В данном случае следование установленной норме предполагает внешнюю детерминацию активности правилами, требованиями, стандартами, т. е. адаптивную стратегию активности. Впрочем, сказанное вовсе не исключает проявление ответственности как отрефлексированных внешних детерминант, создающих соответствующие предпосылки (внутренние условия), преобразовавшись из внешних стимулов деятельности во внутренние источники активности (личностные потребности) субъекта действовать согласно принятым стандартам. В основе обозначенного вывода лежит ключевая формула принципа детерминизма С.Л. Рубинштейна, согласно которому «внешнее определяется через внутреннее» (С.Л. Рубинштейн, 2022) [6], т. е. внешние (средовые) детерминанты активности могут таковыми быть только при наличии соответствующих личностных факторов (возможностей, потребностей и способностей) субъекта. Сказанное еще раз подтверждает тезис о том, что ответственность порождается отношением субъекта к требованиям среды. В связи с изложенным возникает ряд вопросов: Правомочно ли говорить об ответственности в категориях следования внешне заданным требованиям? и Возможно ли сформировать ответственность на уровне компетенции?

Отвечая на поставленные вопросы однозначно нужно сказать — Да, это возможно. Формирование способности быть ответственным в значениях принятия внешних стимулов в качестве вызова к активности, в значениях действовать свободно, опираясь на внутренние нравственные регулятивы не только требование социума к системе образования, это еще и задача самой системы образования — создать такие условия, при которых обучающийся получает опыт быть ответственным, в полной мере становиться свободным в выборе средств преобразования действительности и ответственным за любой результат. Какими же средствами для решения поставленной задачи располагает педагогическая наука и практика?

Отвечая на последний поставленный вопрос прежде нужно все-таки определиться в том, что же такое ответственность с психолого-педагогических позиций. Поскольку ответственность составляет личностную сферу, то в основе данного свойства лежат психологические механизмы понимания, осмысления, самодетерминации и саморегуляции активности. Ответственность может и должна быть оценена как способность действовать согласно разворачивающейся ситуации (надситуационно — согласно В.А. Петровскому) [7], творчески (не вынужденно, по собственной инициативе — согласно Д.Б. Богоявленской) [8], неадаптивно (преадаптивно — согласно А.Г. Асмолову) [9], продуктивно в ситуациях неопределенности (независимо, автономно — согласно Д.А. Леонтьеву) [10], свободно (в значении позитивной свободы — согласно Э. Фромму) [11], ориентируясь на значимость другого (принцип запрета эгоизма — согласно В.А. Лефевру) [12]. Таким образом ответственность выступает в разных качествах, и вероятно имеет различные модусы в зависимости от ситуации, но однозначно — это проявление свободного выбора действующего субъекта и активизация психологических механизмов, позволяющих субъекту быть таковым. Способность быть ответственным — это однозначно готовность соблюдать принятые стандарты и правила, действовать строго по инструкции, оценивать средовой контекст с позиции его соответствия принятым ценностно-целевым ориентирам, но в ситуациях рассогласования — авторски создавать новый проект, который не противоречит принятым моделям, тем не менее по иному, альтернативному маршруту приводит к нужному результату, позволяя вариативными способами достигать инвариантной цели. Подобный подход к определению ответственности позволяет субъекту оставаясь в рамках принятых моделей деятельности реализовывать свою субъектную сущность достигая требуемого результата в обозначенных границах активности. Осмелимся утверждать, что формирование и развитие ответственности как свойства личности средствами традиционной предметно-деятельностной педагогики не вполне эффективно. Точнее сказать, что если предметом образовательного

процесса является формирование свойств и качеств обучающегося в категориях социальной полезности и предметно-инструментальных качеств, то формирование ответственности как способности субъекта действовать свободно, опираясь на внутренние ценностно-смысловые регулятивы и личностные предпочтения, будет затруднено. Другими словами, если ответственность не включена в содержание образования в качестве структурно-функциональной единицы получаемого опыта, то опыт субъекта быть ответственным формируется фрагментарно. Данный вывод вытекает из многочисленных исследований педагогов гуманистов, например В.П. Бедерхановой, О.С. Газмана, В.В. Горшковой, В.В. Серикова, И.А. Колесниковой, Н.Б. Крыловой и многих других, которые доказывают, что управление формированием личностных качеств может быть реализовано только в образовательных системах ориентированных на личность. При этом предметом педагогических влияний становятся личностно-ориентированные среды, а получение многообразия личностного опыта и предметно-инструментальных способностей являются производным от взаимодействия обучающегося со средой, с предлагаемым к освоению средовым контентом, раскрывающимся в специально организованных образовательных ситуациях. Сказанное тем более важно понять, — пишет В.В. Сериков, — в связи с тем, что ориентация на личность «считается известным и оправдавшим себя методологическим принципом» (В.В. Сериков, 2012) [13, с. 18], применяемым не только при изучении поведения и развития человека, но и при проектировании образовательных сред. Характерным для личностно-ориентированных образовательных систем является понимание образовательного процесса в качестве реализуемого ситуационно-событийного механизма, который представляет собой последовательность преднамеренно создаваемых педагогическим субъектом образовательных ситуаций, обеспечивающих предпосылки к появлению новообразований в личностной сфере обучающегося в результате переживания События (В.В. Сериков, 2012) [13]. Именно ситуация создает возможность субъекту проявить себя в соответствующей среде (С. Mundt, 2014) [14]. Событие здесь выступает как источник переживания, стимул для активизации психологических механизмов саморазвития личности: целеполагания, смыслопоиска, диалога и рефлексии, нравственно-волевой саморегуляции, личностной самореализации. Событие — это возможность и повод для субъекта в плане критической оценки себя или средового контекста (требований среды), для уточнения или смены своей личностной позиции, это встреча с другим, или встреча с собой в новом качестве (с собой как с другим), позволяющая увидеть самому субъекту личностно-деятельностные дефициты и стать стимулом для дальнейшего освоения среды, для изменения самого себя. Для личностно-ориентированного подхода важна целостность образовательного процесса в значении событийной связи субъектов образовательного процесса и их взаимной ответственности за планируемые и достигаемые результаты совместной деятельности.

Результаты и их обсуждение

Авторская концепция педагогической поддержки личностного саморазвития (Т.С. Купавцев, 2022) [15], разработанная в русле личностно-ориентированного подхода предполагает реализацию педагогических задач в специально организованных ситуациях, выступающих в двуедином качестве: для обучающегося — как ситуация свободного выбора (ответственность за производимый выбор); для педагогического субъекта — как ситуация педагогической поддержки саморазвивающегося субъекта (ответственность за правильность производимого обучающимся выбором) (Т.С. Купавцев, 2021) [16; 17]. Педагогическая поддержка выступает как средство опосредованного управления средой развития личности, обеспечивающее тонкую подстройку средового контента под возможности и потребности другого субъекта, это личностно-профессиональная позиция педагогического субъекта, выражающаяся в готовности исключать (нивелировать) деструктивные сценарии развития

ситуаций, принимать на себя возникающие риски. Педагогическая поддержка — это страховка от возможной неудачи, обеспечивающая свободу активности, как наиболее полная ориентировка другого субъекта по освоению среды. Здесь вслед за В.В. Сериковым нужно заострить внимание и расставить акценты: в концепции педагогической поддержки содержанием образования является личностный опыт, который во всех случаях является опытом самоопределения, самостоятельных решений и самостоятельной деятельности относительно своего настоящего и будущего, отношений с другими людьми, выбора образа жизни. Максимально возможное, что для этого может сделать педагогический субъект — поддержать активность, интенцию самоизменений, наметившуюся динамику свободы самоопределения при принятии ответственности за выбор. Но что же конкретно нужно поддерживать?

Прежде чем ответить на поставленный вопрос необходимо отметить, что в качестве технологической базы для реализации концепции педагогической поддержки избран ситуационно-средовой подход (Н.В. Ходякова, 2018) [18], центральными звеньями которого является личностно-развивающая образовательная среда и ситуация развития личности. Личностно-развивающая среда представляет собой совокупность пространственных, временных, предметных, деятельностных и коммуникативных характеристик, позволяющих реализовать индивидуальные образовательные маршруты каждого, репрезентуя факторы личностного развития. Очевидно создание такой среды и управление ею является сферой ответственности педагогического субъекта. Однако здесь важно не просто создание эффективной педагогической системы, стабильной и долговременной, с внутренними и внешними упорядоченными связями и отношениями, но прежде всего придание педагогической системе свойства пластичности, наделение ее возможностями корректировки под личностные факторы развития как педагогического субъекта, так и обучающегося. Подобный взгляд на педагогическую систему и на реализацию функций педагогического управления образовательным процессом позволяет в полной мере обеспечить субъект-субъектные отношения, когда развитие обучающегося становится его (обучающегося) сферой ответственности, а функция педагогического субъекта из информационной и направляющей развития, становится поддерживающей саморазвитие личности. В данном аспекте педагогический субъект принимает ответственность не за сохранение в стабильном состоянии педагогической системы, а за обеспечение ее гибкости, чем обеспечивается индивидуализация траектории развития личности другого, поддержка его свободного выбора. Подобный подход не противоречит традиционным взглядам на функционирование педагогических систем (Н.В. Кузьмина, 2014) [19], наоборот, позволяет реализовать не одностороннее императивное управление образовательным процессом, а возможность соуправления, когда обучающийся становится соавтором как содержания образования, так и процесса освоения образовательных сред. Функция же педагогического субъекта фокусируется на подборе и отборе содержания образования и выборе способа его представления, т. е. в педагогической задаче. Педагогическая задача, — пишет Ю.В. Сенько, — для педагога не задана, «ему непосредственно дана конкретная образовательная ситуация, <...> собственно, и образовательной ситуации в педагогическом смысле тоже нет, есть кусочек жизни, «жизни такой, какая она есть». <...> Каждая реальная ситуация в образовании — это призыв к педагогу: сначала услышать, т. е. понять другого и себя в этой ситуации, а затем ответить; педагог должен действовать в ситуации, но как именно, она ему не указывает» (Ю.В. Сенько, 2011) [5, с. 86], т. е. выбор способа действия в конкретной ситуации это прерогатива педагога. Как уже было отмечено ранее одним из центральных понятий ситуационно-средового подхода является ситуация, выступающая в качестве фрагмента взаимодействия личности с образовательной средой, т. е. тем самым «кусочком жизни», имеющего динамику в рамках образовательной ситуации. Ситуация является одним из системообразующих понятий и в авторской концепции педагогической поддержки. Управляемость ситуацией обеспечивается реализацией замысла

обеспечения динамики освоения среды в рамках ситуации посредством последовательно сменяющих друг друга этапов ситуационного цикла (Н.В. Ходякова, 2015) [20]. Ситуация — есть источник создания авторского проекта, здесь же сокрыты свобода и творчество, а также стимулы к постановке педагогических задач, соответствующих этапам ситуационного цикла, здесь же и ответственность педагогического субъекта за их постановку и реализацию. Условное членение ситуации на отдельные этапы позволяет в рамках ситуации связывать в единый конструкт отдельные элементы опыта, представить динамику освоения среды в качестве последовательности реализуемых этапов, обеспечивающей преемственность как в раскрытии средового контекста для обучающегося, так и в постепенном освоении им новых видов опыта. В ситуационно-средовом подходе в рамках ситуационного цикла перед педагогическим субъектом возникают следующие задачи: на этапе адаптации и когнитивной ориентировки — создание условий для вхождения субъекта во взаимодействие со средой, ее познание и адаптация к требованиям среды; на этапе предметно-деятельностной ориентировки — создание условий для освоения образцов и способов деятельности и мотивированного выбора источников для ее осуществления; на этапе ценностно-смысловой ориентировки — создание условий для рефлексии получаемого опыта и оформления личностной позиции в качестве внутреннего регулятора активности; на этапе целостной ориентировки — создание условий для свободной деятельности, когда границы активности определяются самим субъектом (обучающимся). Очевидно, каждому из этапов соответствует и свой модус ответственности как для педагогического субъекта, так и для обучающегося. В рамках ситуационного цикла постепенно часть ответственности за проектирование среды и за ее освоение переходит от педагогического субъекта другому субъекту (обучающемуся).

Теперь мы подошли к ответам на главные вопросы: Какой опыт (опыт осуществления чего) является предметом средообразующей активности педагогического субъекта в концепции педагогической поддержки? и Каким образом осуществляется управлением этим процессом?

Принимая во внимание, что методологической и технологической основой разработанной концепции педагогической поддержки является ситуационно-средовой подход, где проектирование ситуации представляет собой строгую последовательность этапов раскрытия ситуации: от вхождения во взаимодействие со средой, до ее полного освоения, то и в концепции педагогической поддержки также имеется этапность и проектировочной активности и этапность в освоении среды, последовательность в накоплении личностного опыта. Поскольку базисным понятием концепции педагогической поддержки является свобода самоопределения обучающегося возникает закономерный вопрос о принципиальной управляемости такой ситуацией, где ведущую роль играет не педагогический субъект, а другой — саморазвивающийся. В концепции педагогической поддержки принципиально важным является передача части инициативы от педагогического субъекта другому (обучающемуся) и такую возможность нам предоставляет ситуационно-средовой подход, однако здесь возникают сложности фиксации динамики, с переходами от одного этапа к другому, ведь очевидно, что этапы не просто примыкают друг к другу, а значит имеются переходы от одного этапа к другому, от опыта предшествующего к последующему. Личностный опыт в концепции педагогической поддержки возникает в границах переходов этапов ситуационного цикла, характерных для ситуационно-средового подхода. Границы переходов становятся реперными точками на маршруте освоения среды, позволяя при проектировании не только задать траекторию, ритм движения ситуации и маршрут движения субъекта в освоении среды, но и фиксировать приращения личностного опыта на каждом предыдущем этапе. Получение промежуточных результатов создает условия для уточнения значимых характеристик среды при планировании активности на последующих этапах ее освоения.

Теперь более подробно об этапах ситуационного цикла и об опыте в границах переходов. На границе этапа адаптации и когнитивной ориентировки и этапа предметно-деятельностной ориентировки возникает реперная точка целеполагания, достижение которой показывает, что субъект достаточно полно познав среду и к ней адаптировавшись, реализуя опыт самоопределения фиксирует завершение этапа личностно-значимой целью дальнейшего освоения среды. Переходом к этапу предметно-деятельностной ориентировки служит личностно-значимая цель, сформулированная самостоятельно или принятая в качестве таковой цель предлагаемая извне. Теперь цель не просто закрепиться в среде, но продолжить ее осваивать. Далее, по мере движения субъекта в ситуации и по мере накопления личностного опыта цель будет продолжать уточняться.

На границе этапа предметно-деятельностной ориентировки и этапа ценностно-смысловой ориентировки возникает реперная точка смыслотворчества, достижение которой показывает, что субъект не только адаптировался, но и на достаточно высоком уровне освоил предметно-инструментальные средства для осуществления активности. Точнее для достижения точки смыслотворчества только адаптации и освоения способов взаимодействия со средой недостаточно, важно понять смыслы других, смыслы средового контента, понять и принять не только цели взаимодействия со средой, но и смыслы. Завершение этапа предметно-деятельностной ориентировки фиксируется осмыслением значений деятельности не только в плане ее выполнения, но и в отношении ее ценности, т. е. обретением смысла, что востребует от субъекта опыта смыслопоиска и смыслотворчества.

На границе этапа ценностно-смысловой ориентировки и этапа целостной ориентировки возникает реперная точка свободного творчества, достижение которой показывает, что субъект обладает достаточным уровнем предметно-инструментального опыта и сформировал (оформил) в качестве регулятива активности ценностно-смысловые ориентиры (социальные требования, нормы и стандарты профессии, самооценку и т. д.), которые ему позволяют быть избирательным, действовать относительно независимо, автономно, освободившись от внешних стимулов. Источники движения и стимулы активности теперь в самом субъекте. Роль педагогического субъекта на данном интервале активности в полной мере заключена в поддержке саморазвития. Здесь имеет значение и доминирует опыт нравственно-волевой саморегуляции, т. к. именно система убеждений, индивидуальная система нравственных принципов, личностная позиция субъекта в отношении среды, деятельности и в отношении других субъектов становится основным регулятором активности. Опыт нравственно-волевой саморегуляции позволяет выйти на уровень полного освоения среды завершая реализацию в Событии.

Необходимо отметить, что представленный подход предполагает условное деление целостной ситуации на этапы с достаточно четкими границами и с правилами переходов от одного этапа к другому. В реальности ситуация, как уже ранее было отмечено, возникает в качестве фрагмента жизни и деятельности, иногда весьма скоротечна. Один этап в ней накладывается на другой, смыкаясь в единый ряд целей, смыслов и ценностей, обеспечивая получение целостного опыта. Представленная модель, являясь прототипом реального процесса, позволяет в «лабораторных условиях» увидеть и зафиксировать значимые точки приложения педагогических усилий в организации образовательного процесса. Что же касается ответственности, то теперь комментарии становятся избыточными, т. к. очевидно, что именно педагогическая поддержка отражает основное требование к педагогическому субъекту — быть ответственным перед другим, принимать на себя риски, а также требование к саморазвивающемуся субъекту (обучающемуся) — быть ответственным в построении и реализации траектории своего жизненного пути с опорой на поддержку значимого другого, и чем более зрелым в личностном плане становится субъект, тем менее он нуждается в поддержке извне. Учитывая изложенное правомерно сделать вывод о том, что с расширением личностного

опыта субъекта функция внешней поддержки уступает место поддержке изнутри, и чем устойчивее и пластичнее личностная позиция субъекта, тем продуктивнее личностная самореализация субъекта в избираемых сферах активности.

Заключение

Обобщая изложенное необходимо отметить, что выдвигаемые социумом требования к человеку быть ответственным во всех отношениях стимулирует педагогический поиск средств реализации в образовательном процессе задачи формирования данного личностного качества на уровне компетенции. Поскольку речь идет о специфическом личностном качестве, охватывающем психологические механизмы активности субъекта, формирование ответственности возможно только в образовательных системах, ориентированных на личность. В представленной концепции педагогической поддержки ответственность выступает в двуедином качестве, с одной стороны — как регулятив активности педагогического субъекта в проектировании образовательных сред, с другой стороны — как личностный опыт саморазвивающегося субъекта, получаемый при поэтапном освоении специально организованных ситуаций, в которых опыт ответственности включается в содержание образования. Ответственность становится системообразующим фактором взаимодействия субъектов со средой, что позволяет рассматривать ответственность в качестве методологического принципа в проектировании личностно-ориентированных образовательных сред.

ЛИТЕРАТУРА

1. Остапенко, А.А. Образование как функциональная система: соотношение структур и процессов / А.А. Остапенко // Научное обозрение: гуманитарные исследования. — 2015. — № 2. — С. 4–22.
2. Kupavtsev, T.S. System approach in designing personality self-development environment / T.S. Kupavtsev, A.V. Metelev, B.A. Fedulov // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS : International Scientific and Practical Conference Education in a Changing World: Global Challenges and National Priorities, Veliky Novgorod: European Publisher, 2021. — P. 508–513.
3. Как сделать образование двигателем социально-экономического развития?: коллективная монография / Я.И. Кузьминов, И.Д. Фрумин, И.В. Абанкина [и др.]. — М.: НИУ «Высшая школа экономики», 2019. — 288 с.
4. Сериков, В.В. Субъективные основания целостности педагогического процесса / В. В. Сериков // Грани познания. — 2014. — № 6 (33). — С. 62–69.
5. Сенько, Ю.В. Образование в гуманитарной перспективе: монография / Ю.В. Сенько. — Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2011. — 367 с.
6. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание: о месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / Под ред. К.А. Альбухановой. — М.: АСТ, 2022. — 399 с.
7. Петровский, В.А. Человек над ситуацией: монография / В.А. Петровский. — М.: Смысл, 2010. — 559 с.
8. Богоявленская, Д.Б. Механизм творчества: почему мы открываем новое / Д. Б. Богоявленская // Вопросы философии. — 2021. — № 9. — С. 82–89.

9. Асмолов, А.Г. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции / А.Г. Асмолов, Е.Д. Шехтер, А.М. Черноризов // В книге «Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен». — М.: Изд-во «ЯСК», 2018. — С. 76–101.
10. Леонтьев, Д.А. Жизнь на волнах хаоса: уроки Пригожина и Талеба / Д.А. Леонтьев // В книге «Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен». — М.: Изд-во «ЯСК», 2018. — С. 29–40.
11. Фромм, Э. Бегство от свободы / Э. Фромм [пер. с англ. А. Александровой]. — М.: АСТ, 2017. — 286 с.
12. Lefebvre, V. A psychological theory of bipolarity and reflexivity / Vladimir A. Lefebvre. Lewiston: Mellen Press, 1992. — 110 p.
13. Сериков, В.В. Развитие личности в образовательном процессе: монография / В.В. Сериков. — М.: Логос, 2012. — 448 с.
14. Mundt, C. Jaspers Concept of «Limit Situation»: Extensions and Therapeutic Applications / Karl Jaspers' Philosophy and Psychopathology // T. Fuchs, T. Breyer, C. Mundt, eds. New York: Springer, 2014. — P. 169–178.
15. Купавцев, Т.С. Концепция педагогической поддержки саморазвития личности сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации в непрерывном образовании: монография / Т.С. Купавцев. — М.: Академия управления МВД России, 2022. — 168 с.
16. Купавцев, Т.С. Ситуация свободного выбора как предмет педагогической поддержки / Т.С. Купавцев // Материалы международной научно-практической конференции «Инновации в развитии одаренности: диагностика, обучение, воспитание в условиях цифровизации» (Саратов, 21 октября 2021 г.). — Саратов: ИЦ «Наука», 2021. — С. 103–108.
17. Купавцев, Т.С. Ситуация педагогической поддержки как источник личностного саморазвития / Т.С. Купавцев // Материалы международной научно-практической конференции «Социальная психология: вопросы теории и практики» (Москва, 12–13 мая 2021 г.). — М.: Изд-во МГППУ, 2021. — С. 312–315.
18. Ходякова, Н.В. Ситуационно-средовой подход как новая стратегия проектирования образовательных систем / Н.В. Ходякова // Материалы международной научно-практической конференции «Проблемы эффективной интеграции инновационного потенциала современной науки и образования» (Москва, 3–4 апреля 2018 г.). — М.: Объединенная редакция, 2018. — С. 105–109.
19. Кузьмина, Н.В. Критерии оценки педагогических систем и деятельности педагогов и учащихся / Н.В. Кузьмина // Народное образование. — 2014. — № 6(1439). — С. 57–63.
20. Ходякова, Н.В. Ситуационно-средовой подход в педагогическом проектировании / Н.В. Ходякова // Педагогика. — 2015. — № 2. — С. 42–48.

Kupavtsev Timofey Sergeevich

Management Academy of the Ministry of the Interior of the Russian Federation, Moscow, Russia

E-mail: kupavzev22@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3395-8752>

RSCI: https://www.elibrary.ru/author_profile.asp?id=507444

The phenomenon of responsibility in the concept of pedagogical facilitation

Abstract. The article is devoted to the analysis of the phenomenon of responsibility in the developed author's concept of pedagogical facilitation of personal self-development. The article reveals the essence of pedagogical facilitation in personality-oriented education, determines the place of responsibility in the design of educational environments. Pedagogical facilitation is defined as a means of managing the environment of personal self-development in education. The key element of the concept is the freedom of self-determination of all participants in the educational process, when a pedagogical subject assumes moral responsibility for decisions made, for organizing interaction and for the results of joint activities. Responsibility acts as a personal characteristic of both a pedagogical subject and another (self-developing) subject. For a pedagogical subject, responsibility becomes an integral attribute of activity in choosing the means of designing educational environments. For a self-developing subject, responsibility appears as a value-target regulatory of activity in mastering the content of education. The responsibility of a self-developing subject to himself sets the requirements to be an active designer of the educational environment, a full-fledged co-author in determining the content of education and ways of mastering it, on a par with the pedagogical subject. The methodological basis of the study is a personality-oriented approach in education (V.V. Serikov) and a situational-environmental approach to the design of educational systems (N.V. Khodyakova). The personality-oriented approach sets humanistic guidelines for considering the educational process as a space for affirming the personal uniqueness of everyone, where a person's personal properties, and not only his subject-instrumental abilities, are the main value and the leading goal of the educational process. The situational-environmental approach to the design of educational systems offers technological tools to ensure an optimal combination of pedagogical influences and the activity of a self-developing subject in mastering the content of education, as well as in solving the problems of personal development and self-development. Pedagogical facilitation, when it is included in situational and environmental design, makes it possible to ensure the dynamics of the educational situation with the gradual transfer of responsibility for the results of education to the subject of self-development. Responsibility, when it is included in the content of education, contributes to the full interaction of two subjects in the design of the educational process, thereby forming the properties of a collective subject.

Keywords: responsibility; personal self-development; pedagogical facilitation; design of educational environments; personal functions; educational interaction; subjects of the educational process