

**ЭЛЕКТРОННОЕ ПРИЛОЖЕНИЕ  
К НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОМУ ЖУРНАЛУ  
«Заместитель директора школы  
по воспитательной работе.  
Управление воспитательным  
процессом в школе»**

**№8/2019 год**

---

Издается с марта 2003 г. Свидетельство о регистрации СМИ ПИ  
№ ФС 77-68015 от 13.12.2016 выдано Федеральной службой  
по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых  
коммуникаций (Роскомнадзор) ISSN 1996-1731

---

# **ПЕДАГОГ-ВОСПИТАТЕЛЬ И СОЦИАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ ОБРАЗОВАНИЮ**

**МОНОГРАФИЯ**

Работа выполнена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта  
№17-06-00117 «Педагог как воспитатель в контексте изменений в со-  
временном образовании»

**Москва, 2019**

**Авторский коллектив:** Демакова Ирина Дмитриевна, Беляев Геннадий Юрьевич, Круглов Владимир Витальевич, Степанов Павел Валентинович, Селиванова Наталия Леонидовна, Алиева Людмила Владимировна, Парфенова Ирина Сергеевна, Степанова Ирина Викторовна, Шустова Инна Юрьевна

**Педагог-воспитатель и социальные вызовы образованию. Монография** / Под ред. И.Д. Демаковой. – М.: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2019. – 98 с.

Данная монография является результатом коллективного труда авторского коллектива, работавшего в 2017–2019 годах над проблемой «Педагог как воспитатель в контексте изменений в современном образовании». В монографии собраны результаты исследований, проводившихся авторами по данной теме, в частности выявлена специфика воспитательной работы различных категорий педагогических работников в современной системе образования, таких как: классный руководитель, педагог дополнительного образования, педагог-руководитель детского общественного объединения, учитель-предметник, описаны инвариантные характеристики профессиональной позиции педагога как воспитателя, отвечающих социальным вызовам современной системе образования. Книга рекомендована широкому кругу читателей, интересующихся вопросами современного школьного воспитания.

Работа выполнена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта №17-06-00117 «Педагог как воспитатель в контексте изменений в современном образовании».

© Демакова И.Д., Беляев Г.Ю., Круглов В.В., Степанов П.В., Селиванова Н.Л., Алиева Л.В., Парфенова И.С., Степанова И.В., Шустова И.Ю., 2019.

© АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2019.

## Содержание

<b>Введение</b>	<b>5</b>
<b>Глава 1. Характеристика изменений, произошедших в современной системе образования</b>	<b>6</b>
1.1. Воспитательная деятельность педагога в условиях парадигмального сдвига: методологический аспект	6
1.2. Государственное профессиональное педагогическое образование – фактор, определяющий современную профессиональную позицию педагога-воспитателя	18
<b>Глава 2. Ключевые проблемы воспитания как новые социальные вызовы</b>	<b>22</b>
2.1. Новые социальные феномены глобализации – необычный вызов воспитанию как общественному явлению	22
2.2. Ключевые проблемы воспитания в контексте событийного подхода	31
2.3. Негативные тенденции изменений в современном образовании как фактор торможения воспитательного профессионализма педагога	43
<b>Глава 3. Профессиональная позиция педагога как воспитателя: особенности, характеристики, мотивация</b>	<b>48</b>
3.1. Педагог-воспитатель: инвариантные характеристики профессиональной позиции	48
3.2. Профессиональная подготовка педагогов-воспитателей: проблемы и пути решения	62
3.3. Специфика воспитательной деятельности педагога дополнительного образования в современной системе образования и общественного воспитания	72
3.4. Руководитель детского общественного объединения – педагог нового типа	77
3.5. Специфика воспитательной деятельности классного руководителя	83
<b>Глава 4. Методические рекомендации педагогу-воспитателю</b>	<b>89</b>
4.1. Работа классного руководителя в условиях современных социальных вызовов воспитанию	89
4.2. Детский коллектив как объект и субъект воспитания	93

## Введение

Много лет назад Л.И. Новикова на заседании круглого стола во время одной из конференций задала вопрос о том, какие типы школ мы знаем. Ответы не заставили себя долго ждать: гимназии, лицеи, школы с углубленным изучением математики, физики, гуманитарных предметов, иностранных языков; школы продленного и полного дня, школы-интернаты... Людмила Ивановна терпеливо слушала нас, тогда еще молодых своих учеников, смотрела на нас внимательно, словно размышляя о чем-то своем, а потом негромко сказала: «А на мой взгляд, есть только два типа школ: школа обучения и школа воспитания».

Позже началось обсуждение, результатом которого стало суждение о том, что «школа обучения», естественно, занимается и воспитанием, только для нее это дело не главное. На первом месте оценки, результаты контрольных работ, а «школа воспитания», естественно, занимается обучением, но для нее на первом плане создание условий для развития личности ребенка, поощрения его успехов в различных сферах жизнедеятельности.

Быть может, это коренной вопрос педагогики – вопрос профессиональных приоритетов, как когда-то ответ на вопрос: ты за красных или за белых?

# **Глава 1. Характеристика изменений, произошедших в современной системе образования**

## **1.1. Воспитательная деятельность педагога в условиях парадигмального сдвига: методологический аспект**

Процесс смены способов педагогического мышления и деятельности получил в современной теории воспитания название «парадигмальный сдвиг». Началом этого «сдвига» ученые справедливо считают 80-90 годы XX века, вошедшие в отечественную историю как годы «перестройки». Именно в это время общественные изменения детерминировали динамику ценностных ориентиров общества по направлению от социоцентризма к антропоцентризму. Эти процессы рождали надежды, а нередко и эйфорию, в результате чего многим деятелям науки и культуры в те годы казалось, что демократические преобразования российского государства, общества и системы образования непременно приведут к практической реализации гуманистической идеи. Однако уже через несколько лет пришло отрезвление, и стало ясно, что торжественное шествие гуманизма по России не состоялось [См.: 1]. Сегодня наше общество испытывает серьезный дефицит гуманистической реальности в сфере политики, морали, экономики, искусства, права. Этот феномен в научной литературе получил название «гуманитарный кризис». Такой кризис, естественно, не мог не коснуться сферы образования, что, в первую очередь, подтверждается расхождением между декларируемыми гуманными целями образовательных реформ и их практической реализацией. Анализ состояния воспитания в стране показывает, что процесс гуманизации тормозится обострением противоречий между провозглашением необходимости гуманизации воспитания подрастающего поколения и традиционной системой воспитания, в которой ребенок по преимуществу все еще рассматривается как объект педагогического воздействия; между возросшим уровнем требований общества к педагогу, способному к реализации идей гуманистической парадигмы в своей профессиональной деятельности и ее реальным содержанием, ориентированным на традиционные ценности и цели воспитания; между общественной потребностью в такой системе воспитания, которая обеспечивала бы достоинство и свободу личности ребенка, и недостаточной разработанностью содержания и методики воспитательной деятельности педагога, обеспечивающих реализацию этих идей в массовой педагогической практике; между необходимостью в теоретическом обосновании и

научном обеспечении процесса гуманизации воспитания и отсутствием достаточного осмысления понятий, характеризующих этот процесс, в том числе такого, как пространство детства, поясняющего специфику гуманистически ориентированной воспитательной деятельности педагога [2, С. 5-9]. Изучение проблемы парадигмального сдвига в современной теории и практике воспитания находится на начальной стадии изучения. В 2007 году к ее исследованию приступил Центр теории воспитания НИИ ТиИП РАО, работающий под руководством члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук Н.Л. Селивановой [См.: 15]. Однако работы, посвященные феномену «парадигма» в педагогике существуют уже достаточно давно. Под парадигмой понимается совокупность инвариантных признаков ряда педагогических направлений, образующих единую концептуальную сферу. Подчеркивается, что педагогическая парадигма - всегда фрагмент, часть системы, часть педагогической концепции. И хотя в парадигме отражены базовые отличия педагогических направлений, важно помнить, что эти направления сосуществуют, взаимовлияют и взаимообогащают друг друга. Таким образом, в педагогике понятие «парадигма» представляет развитие и сосуществование различных парадигмальных установок в одних и тех же условиях образования при определяющей роли одной из парадигм» [3, С.63]. В педагогике невозможно, подчеркивают исследователи, полное отрицание и одномоментное замещение одной концептуальной системы другой – здесь традиционно сильны тенденции преемственности и консерватизма. В педагогике «парадигма», в отличие от ее трактовки в общей истории, не подразумевает обязательной сменяемости и однозначного противопоставления педагогических воззрений различной направленности [См.: 4]. В научной литературе существуют трактовки воспитания с позиций парадигмального подхода. Так, Г.Б. Корнетов отмечает, что в педагогике традиционно существовала, с одной стороны, трактовка воспитания как педагогического воздействия на воспитуемых, как их целенаправленное формирование (формирующая воспитательная парадигма), а с другой – воспитание рассматривается как помощь в развитии внутреннего потенциала ребенка, активно познающего окружающий мир, в ходе педагогического взаимодействия с ним (развивающая воспитательная парадигма). Были попытки соединения этих подходов (синтетическая развивающе-формирующая парадигма). Новая концепция воспитания, по мнению исследователей, все более ориентируется на диалоговые субъект-субъектные отношения в диаде «воспитатель-воспитанник». Речь, в сущности, идет о гуманистически ориентированной парадигме - парадигме самореализации личности, и в этом контексте воспитание определяется как «максимально полная самореализация воспитанни-

ком своего потенциала при интеллектуально-духовном взаимодействии с педагогом, который направляет и организует этот процесс, создает для него благоприятные условия» [5, С.133]. Подчеркивается, что не каждая воспитательная система может вписаться в определенную парадигму. Оригинальные воспитательные системы талантливых педагогов, как правило, шире всякой парадигмы, поскольку не могут уложиться в прокрустово ложе конкретного направления и течения. «Крупный педагог может принадлежать к определенному научному сообществу. Однако, как субъект, созидающий инновационные явления, он должен постоянно выходить за его рамки, за границы коллективной жизни. Проходя сложный путь эволюции, автор индивидуальной воспитательной системы, следуя в русле парадигмы, постоянно выходит за ее пределы, сливаясь с положениями иных направлений. Это создает ситуацию, когда конкретные воспитательные системы являются одновременно преемственными и параллельными другим (в плане следования определенным вечным идеям или же отрицания их)» [6, С.12]. Продуктивна, на наш взгляд, идея о влиянии парадигмы на методы исследования. В нормальной (по терминологии Т. Куна) науке именно парадигмой определяется совокупность используемых методов. При этом парадигма может быть неявной для самого исследователя, но именно она руководит им в определении возможных путей познания. В науках же гуманитарных, далеких от зрелости, к которым ряд специалистов в сфере философии образования относят и педагогику, совокупность методов, применяемых исследователем, обретает смысл только в контексте его мировоззрения, она выражает его личный способ видения действительности и определяет, что именно ученый способен разглядеть в объекте в учитываемом им контексте. Ю.И. Турчанинова и Э.Н. Гусинский в книгах последних лет подчеркивают, что педагогика должна сконцентрировать свое внимание на феноменологии – наблюдении и классификации естественных событий. И нет лучше способа наладить эту работу, чем заняться тщательным изучением отдельных конкретных случаев. Основной корпус значительных педагогических сочинений, подчеркивают авторы, составляют «педагогические мемуары», то есть рассказы о конкретном опыте уникальной педагогики со всеми завихрениями и отклонениями. Это справедливо, именно такие тексты значимы и востребованы на данном этапе развития педагогической науки. Все взаимодействия, имевшие большое влияние на жизнь и судьбу данного человека, сугубо уникальны, их нельзя предсказать заранее, но когда они уже произошли, их можно попытаться описать точно так, как они произошли. Так возникают педагогические мемуары – Корчака, Макаренко, Сухомлинского, Нилла. И возникший в конце XX века кейс – стадии - метод, ко-

торый проявляет сугубое внимание к отдельным случаям, вглядывается в них, старается их изучить и систематизировать, говорит именно об интересе к педагогической феноменологии. Кейс-метод незаменим для обучения неформализуемым действиям в нестандартных ситуациях [См.: 7,8]. В настоящее время делаются попытки осмысления сущности гуманизма как феномена культуры, изучаются возможности становления гуманистической реальности в современной России. Чрезвычайно важны для сферы образования, которая находится в условиях очередного выбора приоритетов и ценностей своего развития, такие стержневые идеи, как воплощение гуманизма в социальной и педагогической действительности, антропологические и социальные последствия реализации гуманистической идеи в образовании. По мнению ряда исследователей, сегодня педагогам-исследователям процесса гуманизации воспитания важно постепенно избавляться от мифов, от мнимых проблем, с тем, чтобы сфокусировать свои усилия на решении задач реальных. В работах С.Д. Полякова названы мифы, которые, с его точки зрения, отвлекают современных педагогов от решения сущностных проблемы теории и практики воспитания. Не стоит тратить время, пишет автор, на воздушные замки: на разработку единой идеологии воспитания, на создание гармоничной среды, на воспитание поколения активных родителей, на воссоздание единой детской организации, на «окончательное» решение проблемы отцов и детей. «Если мы хотим воспитывать, - пишет он, - надо обнаружить проблемы, в решении которых мы неуспешны и понять, что в наших действиях ведет к такой неуспешности. Нередко, продолжает автор, мы, не успев осознать истинные проблемы воспитания, спешим решать традиционные задачи формирования детского коллектива, воспитания толерантности, социализации в обществе и т.д.». Автор призывает нас взяться за актуальные вопросы о взаимодействиях педагогов и детей, об укладе и атмосфере школьной жизни, об имидже школьных педагогов. «Только в этом случае, подчеркивает автор, – воспитание окажется не столько специальным воздействием, сколько узнаванием, пониманием, жизнью. Действительные проблемы не там, где мы их ищем. Они не в школе, а в социуме, в мире социализации детей. Социализации не в том смысле, как последнее время мелькает в школах, где она порой трактуется как подготовка к профессии и поведению будущих избирателей на выборах, а в широком социальном поле». В завершении статьи С.Д. Поляков задается сложнейшим вопросом: как педагогу адекватно ориентироваться в социальном пространстве, в котором живут его воспитанники, молодые люди? Он пишет: «Если мы не умеем ориентироваться, то не увидим реальные проблемы и не поставим реалистичные задачи. Дело не в том, как влияют массовая культура, СМИ, боевики, интернет, социальное расслоение и т.д., а в

том, умеем ли мы формировать отношение детей к этим реалиям – формировать не негативное отношение, основанное на эмоциях, а интеллектуальное, аналитическое, помогающее обнаруживать влияния на себя и учиться противостоять социальным манипуляциям» [См. 9, 10]. Опыт показывает, что парадигмальный сдвиг в воспитании сопровождается пересмотром многих традиционных установок в сфере методологии. Общую методологию исследования процесса гуманизации воспитания составляет аксиологический подход, согласно которому человек рассматривается как высшая ценность общества и самоцель общественного развития. Конкретную - адекватный объекту и предмету исследования междисциплинарный гуманитарно-системный подход. Такой выбор означает, что в поисках ответов на поставленные вопросы, мы обращаемся к различным гуманитарным наукам и дисциплинам, теориям и концепциям. Такой подход в исследованиях последнего десятилетия получил название «методологический плюрализм». Ученые подчеркивают, что методологический плюрализм характерен для современного этапа развития педагогики и психологии и в целом рассматривается как одна из перспективных линий развития науки [См.: 11]. С другой стороны, отмечается, что объединение в рамках одного исследования разных теорий и концепций есть процесс немеханический и при определенных условиях может привести к нарушению его целостности. В качестве конструктивного пути выхода из тупиков эклектизма мы выбрали путь «полноценного синтеза в границах одной базисной установки» (С.Л. Братченко). Базисная установка в процессе исследования процесса гуманизации воспитания – понимание воспитания как целенаправленного управления процессом развития ребенка школьного возраста (Х.Й. Лийметс, Л.И. Новикова). Из данного определения следует, что содержанием воспитательной деятельности педагога является создание условий максимального благоприятствия для успешного развития каждого ребенка. В условиях парадигмального сдвига одной из стратегических линий развития воспитания является приоритет субъект-субъектных отношений в системе «педагог – воспитанник». В основе таких отношений гуманистическая позиция воспитателя, которая предполагает глубокие знания педагога о человеке, закономерностях его развития, его месте в окружающем мире. Такие знания педагог получает из смежных наук: из философии, которая обогащает его научной информацией о человеке и механизмах его личностной динамики; из психологии, которая помогает педагогу понять и принять процесс развития ребенка, формирования его личности; из синергетики, которая дает педагогу представление о создании гибкого, открытого диалогового пространства, в котором предусмотрены зоны самоорганизации детей; из семиотики, которая инфор-

мирует педагога об искусстве расшифровки вербальных и невербальных знаков ребенка; из акмеологии, которая помогает педагогу осознать путь ребенка как выход на вершины через трудности и преодоления; из герменевтики, которая помогает педагогу в процессе понимания ребенка через постижение смыслов детского поведения.

В центре нашего внимания понятие «воспитательная деятельность педагога», которое мы рассматриваем как научную категорию. В исследованиях В.Н. Сагатовского и И.А. Колесниковой подчеркивается, что педагогическое понятие может претендовать на звание категории при условии, если оно обладает такими характеристиками, как универсальность, то есть возможность соотнесения с разными смысловыми контекстами; мировоззренческая значимость; способность выполнять методологическую функцию по отношению к данной области знания. И.А. Колесникова подчеркивает, что конкретное содержательное наполнение категории позволяет выявить смысловой диапазон, смысловое поле, рамки, в которых может существовать изучаемый феномен.

Неслучайно, отмечает автор, в работах, посвященных вопросам методологии педагогики, структура знания, выполняющего для педагогики методологические функции, в первую очередь включает философские положения, законы, категории. Поэтому так важно объяснение педагогических феноменов языком философских категорий. В процессе исследования феномена «воспитательная деятельность педагога» мы обратились в первую очередь к экзистенциальной философии. Экзистенциальная философия, представленная трудами выдающихся мыслителей XX века (Ж.П. Сартр, А. Камю, К. Ясперс, М. Бубер, М. Хайдеггер), с ее интересом к миру человеческой личности и смыслам бытия создала мощный теоретический фундамент для развития гуманизма, ибо ее предметом является бытие индивидуального человеческого субъекта, «онтология субъективности». Экзистенциалисты утверждают, что человек не объект и конечный продукт социальных влияний, а субъект свободного и ответственного самосозидания. Личность с позиций экзистенциального мировоззрения является центром собственного становления, в котором заключены как ресурсы, так и механизмы личностной динамики. Личность способна делать себя сама по своему свободному замыслу, и она ответственна перед собой за этот выбор. Еще одним философским основанием нашего исследования является положение феноменологии (Э. Гуссерль, В. Дильтей, М. Шелер и др.) о внутреннем мире субъекта как неповторимого и уникального феномена самосозидания, недоступного для понимания без учета индивидуального опыта конкретных переживаний личности. В системе ценностей экзистенциализма главное место занимают свобода и ответственность.

Человек в этой системе не детерминированный объект, а сознательный субъект, выбирающий, в частности, свое отношение к себе и миру. Что касается образования, то его конечным продуктом экзистенциалисты считают автономную человеческую личность. В связи с этим их мало занимают проблемы простой передачи детям сведений о реальности, истине и добре. Философов-экзистенциалистов интересует, какую роль те или иные знания играют в конкретном человеческом существовании. Образование для них - процесс развития свободных, самоактуализирующихся личностей, центрированный на ребенке, который априори считается хорошим и активным. Положения экзистенциальной философии имеют большое значение для определения смысла и содержания педагогической деятельности: они помогают осознать, что в центре внимания педагога должен быть развивающийся человек с его глобальными проблемами свободы, смысла жизни, одиночества, ответственности и т.д. С другой стороны, обращение педагогов к этой философии позволяет избежать упрощенного понимания детства, учит распознавать и учитывать в их деятельности такие онтологические состояния ребенка, как забота, грусть, страх, тоска, беспокойство и т.д.

Очень важной представляется нам экзистенциальная идея о таинственности мира детства, осознание которой помогает педагогам сформировать в себе осторожное и бережное отношение к личности ребенка, научиться тактично и негромко входить в детский мир, слышать и понимать детей. Без этого в пространстве детства возникают конфликты, драмы, трагедии, порождающие детские стрессы и депрессии. Экзистенциалисты видят выход из подобных ситуаций в поиске шифра «подлинной жизни». Сохранение индивидуальности ребенка, недопущение обезличивания детей - одно из самых важных направлений гуманизации пространства детства. Не менее значимо для педагогики представление о том, что внутренний мир личности открывается в акте саморефлексии и что именно здесь начинается поиск индивидом своей подлинной «Я». Сущность и различные аспекты воспитательной деятельности рассмотрены нами также с точки зрения синергетики, семиотики, акмеологии и герменевтики. Понятие «синергетика» близко воспитанию: в переводе с греческого оно означает «совместное действие», «сотрудничество». Синергетика несет собой позитив: она обеспечивает восстановление утраченных в процессе развития связей между наукой и культурой, наукой и традицией, наукой и практической деятельностью. Синергетическое понимание мира важно для воспитания: синергетическому способу мышления свойственны открытость, диалогичность, коммуникативность. Синергетику сегодня все чаще называют философией контакта или комму-

никативности. Педагогу важно осознать синергетический принцип «динамики путей», их неединственность, альтернативность, понять условия «заглядывания внутрь себя». Такой подход подводит теорию воспитания к идеям герменевтики и антропологической педагогики. Взаимодействие педагога и ребенка можно, исходя из положений семиотики, рассматривать как взаимодействие знаковых систем, которое возможно лишь в случае нахождения общего языка, понятного обеим сторонам, и достижения высокого уровня понимания друг друга. В общении друг с другом педагог и ребенок используют различные знаки: слово, мимику, жест. Умение расшифровать вербальные и невербальные знаки ребенка – серьезная педагогическая проблема. Нередко, когда взрослые пытаются помочь детям в преодолении трудностей, которые те испытывают в межличностных отношениях или в обучении, они не в состоянии выяснить подлинные причины возникновения затруднений. Это происходит потому, что ребенок далеко не всегда умеет словами или жестами достаточно точно выразить свои тревоги. Исследования показывают, что воспитатель в современных условиях должен иметь представление о методах психотерапии и психоанализа, научиться выслушивать ребенка, давать ему возможность выговориться, уметь расшифровать его жесты, мимику и т.д. Все это возможно при условии, если педагог оказывается готовым признать за ребенком право на собственное мнение, поверить в то, что он способен на глубокие переживания.

Семиотику нередко называют азбукой тела (М. Хайдеггер, П. Сорокин, Э. Цветков). Восприятие и понимание человека человеком трактуется в этой связи как составление гипотезы о состоянии человека на основе его пантомимики, и, исходя из этого знания, прогнозирование своих взаимоотношений с ним и влияния на него. Способность читать «язык тела» помогает педагогу своевременно увидеть «зажимы» в психике ребенка, обусловленные социально-педагогическими условиями его развития, помочь в их преодолении, упредить появление комплексов. Это направление в современной педагогике получило название «помогающего» воспитания. Построению деятельности педагога в русле гуманизации пространства детства способствует также акмеологический подход, ориентирующий его на использование в воспитании выдающихся достижений человеческого духа. Перспективной представляется идея о том, что акме человека имеет возрастные характеристики, что означает, что в каждом возрасте у ребенка существуют разные возможности самореализации. Интересны размышления ученых о том, что развитие взрослого человека и особенно вершины его достижений напрямую зависят от того, как складывалось его развитие в каждую пору его детства, - отсюда важно осознание «ма-

лого» акме - понимание, что развитие ребенка должно идти через выход на вершины, типичные для каждого возраста. В процессе исследования мы предположили, что эффективность воспитательной деятельности педагога связана с тем, насколько глубоко ему удастся проникнуть в глубины детского бытия, научиться понимать детей. Очевидно, что понимание возможно, если то, что мы пытаемся понять, так или иначе связано с нашим собственным предыдущим опытом, вписывается в действующую систему моделей мира и если мы располагаем особыми способами «расшифровки» знаков детства: поступков детей и их поведения. Помощь педагогу в процессе «проникновения» в мир детства оказывает герменевтика - специальная дисциплина, занимающаяся проблемой понимания. Это древнее, известное со времен толкования библейских источников учение о принципах интерпретации, толкования и понимания текстов, которое и сегодня интенсивно развивается на основе идей, высказанных в разное время такими выдающимися мыслителями, как: Августин, М.Флавиус, И.Хладениус, Ф.Вольф, Ф.Шлейермахер, В.Дильтей, Г.Фреге, М.Хайдеггер, Г.Гадамер, А.Уайтхед, Э.Бетти, Э.Коррет, Г.Г.Шпет. Герменевтика берет начало в древней Греции, где приходилось толковать изречения оракулов, произведения Гомера и другие тексты, допускающие многозначную интерпретацию. Задача герменевтической интерпретации – через особенности стиля, речи, интонации, построения фразы постигнуть произведение как выражение индивидуальности автора, принадлежащего определенной эпохе. В широком смысле герменевтика – искусство понимания и толкования проявлений духовной деятельности человека есть один из краеугольных камней гуманитарной методологии. Существует огромное число герменевтических концепций. Для педагогики, на наш взгляд, полезна «понимающая герменевтика», во многом близкая «понимающей психологии» В.Дильтея и «понимающей социологии» М.Вебера. Быть может, со временем мы будем говорить о «понимающей педагогике». Герменевтический подход основан на очевидном факте: если предметы и явления физического объективного мира доступны для восприятия, то гуманитарный мир, и прежде всего внутренний мир человека, во многих, в том числе самых главных аспектах, не дан в прямом восприятии и может «открыться» только в результате особой «понимающей активности» исследователя. В современной науке герменевтический подход получил название «методологии вчувствования» ( Г.Х.Вригт ) и рассматривается как шаг к реализации концепции гуманитарного познания ребенка, в котором большую роль играет субъективный фактор (М.М.Бахтин). Методологическое «вчувствование» возможно, если педагог располагает адекватным методом проникновения в «глубинные смыслы» и способностью «рассекретить универсум знаков» (Ч.С.Пирс), если он умеет выделить «темные места» (

М.М.Бахтин) и если исследователь обращает внимание не столько на отдельные факты, сколько на их сочетание, систему (Д.С.Лихачев). Пилотные исследования в области «педагогической герменевтики» показали, что герменевтический подход повышает эффективность педагогической деятельности и что высокие результаты обеспечиваются обращением педагога во взаимодействии с детьми не только и не столько к педагогическим фактам, но к тому, что за ними стоит, а именно: к смыслам тех или иных фактов, характеризующих поведение ребенка. Ориентация педагога на постижение смыслов детского поступка или поведения означает приоритет в воспитательной деятельности задач понимания ребенка. Заметим, что метод педагогической герменевтики обогащает представления педагога как о детстве в целом, так и о каждом ребенке в отдельности, формирует утонченный аппарат дифференцированного восприятия педагогом каждого ребенка, развивает педагогическую активность в преодолении ситуаций непонимания, обеспечивает глубину постижения каждого воспитанника, приближает педагога к решению актуальных задач гуманизации жизни детей. Вышесказанное означает, что в процессе общения с ребенком целью педагога является «вычерпывание» каждой конкретной ситуации с целью постижения глубинных (бессознательных) смыслов (мотивов) поступков и поведения детей. Понимание – это процесс, подчиняющийся жесткой логике и включающий точно обозначенные процедуры, независимо от типов мыслительной деятельности педагога: оно всегда начинается с выявления непонимания, затем следуют операции по его преодолению через обращение педагога к собственному интеллектуальному, эмоциональному, оценочному, культурному, педагогическому опыту, а потом следует рефлексия как движение в смыслах. Выявление, распознавание собственного профессионального непонимания – весьма сложная педагогическая задача. В процессе исследования приходилось неоднократно убеждаться в том, что зачастую педагоги не фиксируют сложности и противоречия воспитательного процесса, а если фиксируют, то не осознают их как объекты своего профессионального «непонимания». Это существенный момент, ибо неотрефлексированные ситуации «провисают», и позже именно они становятся причиной конфликтов между взрослыми и детьми, а их следствием становятся как педагогические неудачи и провалы, так и детские драмы непонимания. Важную роль в процессе понимания как педагогической деятельности играют нюансы жизни детей. Их изучение, внимательное отношение к мельчайшим подробностям дают позитивные результаты. Эта деятельность не возникает спонтанно – она есть результат специальных упражнений педагогов в слушании детей, вглядывании в них. Главный результат этих усилий – новый образ ребенка. Исследование показало, что герменевтический

подход помогает преодолевать психологические барьеры перед новизной ситуации, объемом работы, стереотипами традиционных представлений о воспитательной деятельности – и в результате демонстрировать оригинальность суждений и решений, самостоятельность мысли, способность принимать нестандартные решения, обогащение речевой культуры. Понимание, таким образом, это высший уровень познавательного процесса, и оно возможно лишь при условии привития педагогу методологической культуры, в основе которой лежит рефлексия - связка между имеющимся и ожидаемым опытом. Понимание позволяет педагогам продвигаться в профессиональном мастерстве и в частности в выработке креативной позиции, которая включает фиксацию смыслов слушания себя, концентрацию, оформление в словах впечатлений, развитие наблюдательности. Самое важное в этих процессах - бережное отношение к энергии поиска каждым педагогом (даже в рамках единой команды) своего направления, стиля общения с детьми, почерка, постоянное побуждение со стороны педагога азартного интереса к опыту коллеги, создание творческой атмосферы, всемерное поощрение каждого участника воспитательного процесса за творческую находку.

Переход от “знаниевой” (от факта) воспитательной деятельности педагога к “пониманиевой” (от смысла) мы рассматриваем как стратегическое направление развития воспитательной деятельности педагога. Принципиальное различие этих подходов заключается в том, что если “знаниевый подход” отражает способность педагога усвоить и воспроизвести сумму сведений о ребенке, в правильности которых он не сомневается, то “пониманиевый” есть его способность постичь внутреннюю связанность, организованность рассматриваемых явлений, логическую упорядоченность, ясное представление о причинно-следственных связях. Понимание есть, в сущности, индивидуальная реализация познавательных возможностей педагога, которая ведет к формированию его образа мыслей, что гораздо важнее, чем усвоение правил, форм, фактов, дат и т.д. Овладение герменевтическим методом означает для педагога развитие собственных способностей к пониманию, повышение культуры своего профессионального мышления. Понимание возможно только на основе сопереживания и идентификации. Оно помогает преодолевать психологические барьеры перед новизной ситуации, объемом работы, стереотипами традиционных представлений о воспитательной деятельности – и в результате демонстрировать оригинальность суждений и решений, самостоятельность мысли, способность принимать нестандартные решения, обогащение речевой культуры. В процессе понимания ребенка педагог оперирует парой “социальное-индивидуальное”, что позволяет задать его деятельности напряженность. Этот параметр открывает опорный спектр этических

норм, снимающий ограниченность одного типа морали или идеологии и позволяющий воспринимать эти нормы эволюционно. Это формирует динамический интеллектуальный гомеостаз – внутреннюю готовность педагога к смене парадигм, исключает фанатизм и воспитывает терпимость к иным вариантам педагогической идеологии и этики. В научных работах самого последнего времени подчеркивается, что анализ современного массового опыта общего и профессионального образования свидетельствует о том, что в нём, к сожалению, преимущественно доминируют тенденции, обобщённо обозначаемые понятиями «передача», «накопление», «формирование», в которых воплощены мировоззренческие установки, характеризующие естественнонаучный и технократический стили мышления. Это и вызвало востребованность герменевтики как теории и практики понимания и интерпретации гуманитарных феноменов, основанных, в противовес «трансляции культуры» – на осознанном и самостоятельном смыслообразовании [См.:14]. Таким образом, герменевтический подход, как отмечает А.Ф.Закирова, является способом гуманистического миропонимания, активно развивающейся практико-ориентированной теорией, которая постепенно дополняется комплексом прикладных интерпретативных техник истолкования, источниками которых являются психолингвистика, литературная критика, теология, теория перевода, педагогика и другие области гуманитарного знания [См.16]. Именно в таком целостном знании, которое включало бы в себя все существующие модели «объяснения» человека и его связей с окружающей действительностью, современная педагогика, по мнению выдающегося методолога Г. П. Щедровицкого, нуждается более всего [См.: 13].

### **Литература к разделу**

1. В поисках гуманистической реальности: сб. научных тр. / Научн. редактор В.П. Бедерханова. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2007, – 382 с. – С. 5-8.
2. Демакова И.Д. Гуманизация пространства детства: теория и практика. – М.: Новый учебник, 2003. – 256 с.
3. Богуславский М.В., Корнетов Г.Б. О педагогических парадигмах // Магистр. – 1992. – Май. – С. 10-16.
4. Попов Е.Б. Социально-педагогические аспекты гуманизации школьного образования: Дис...канд.пед.наук: – СПб, 1995.
5. Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. – М.: ИТПМИО, 1994. – 265 с.
6. Шиянов Е.Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования: Автореферат дис. ...д-ра пед.наук: – М.,1991 – 44 с.
7. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Современные образовательные теории. Учебно-методический комплект. – М., 2006.
8. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Образование, жизнь и судьба. – М., 2008.
9. Поляков С.Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики. – М.: Центр «Педагогический поиск, 2007. – 176 с.

10. Поляков С.Д. Педагогические задачи реальные и мнимые. – Первое сентября, 2008, 13.12.
11. Братченко С.Л. Гуманистическая психология как одно из направлений движения за ненасилие. – СПб, 1999.
12. Зырянова Т.В. Герменевтический метод как способ повышения качества филологического образования (на примере художественной литературы): Дис.... канд.пед. наук: – М, 1998.
13. Щедровицкий Г.П. Механизмы работы семинаров ММК// Вопросы методологии. – 1998. – №№ 1-2. – С.121
14. Марача В.Г. Методологическое пространство построения подходов интерпретации схемы мыследеятельности. Тезисы к 5-й ежегодной конференции по схематизации. Москва. 2 июня 2011.
15. Методологические последствия парадигмального сдвига в теории воспитания / Под ред. Н.Л. Селиванова, Е.И. Соколова. – М.-Тверь: ООО» ИПФ «Виарт», 2011. – 200 с.
16. Закирова А.Ф. Педагогическая герменевтика: социокультурный контекст и научно-образовательная практика // Вестник Тюменского государственного университета. – № 5. – 2010. – С. 4-10.

## **1.2. Государственное профессиональное педагогическое образование – фактор, определяющий современную профессиональную позицию педагога-воспитателя**

Система высшего профессионального педагогического образования последнего десятилетия претерпела серьезные изменения: закрыто большое количество педагогических вузов; педагогическое образование в сокращенном виде стало лишь частицей образовательной деятельности университетов старого советского образца; в профессиональной подготовке педагогов приоритетом становятся чисто психологические, социологические знания, носящие преимущественно характер диагностического материала, не связанного с реальным содержанием педагогического образовательного воспитательного процесса; снижена роль подготовки учителя-предметника; о подготовке педагогов-воспитателей в блоке основного профессионального образования почти не идет речи.

Сокращение числа педагогических вузов, кафедр педагогики в системе высшего образования негативно сказалось уже на качестве педагогических работников в образовательных организациях.

Формально принятая зарубежная система подготовки кадров по Болонской Концепции («ступенчатая»: бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура) пока не дает позитивных результатов по многим причинам: в частности, по причине отсутствия специально подго-

товленных преподавателей для этих ступеней; ступени новые, а содержание преподавания остается прежнее; затруднен доступ «молодых педагогов» к реальной педагогической практике: дополнительные стажировки, тренинги, зачеты и т.д. А главное - не разработаны взаимосвязанные государственные программы профессиональной педагогической подготовки современных кадров (по ступеням), отвечающие государственным стандартам высшего образования, формирующие комплекс общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов с учетом педагогической специальности.

Реформы высшего педагогического образования пока не дают положительных результатов (кто такой бакалавр и чему его учат, почему он должен доучиваться (это в условиях дефицита квалифицированных педагогических кадров).

Система повышения квалификации, профессиональной переподготовки в многообразии структур в целом ориентирована «на повторение пройденного» педагогом в среднем или высшем учебном заведении, часто по усмотрению руководителей структур, наличию специалистов, а не с целью повышения педагогического мастерства, обогащения педагогов новыми знаниями о современном ребенке, творческого обмена позитивным опытом и т.д. (цель – выдать документ о повышении квалификации, что устраивает педагога современного и его руководителя. Программы часто не связаны органично во взаимодействии, преемственности с основными программами профессиональной подготовки педагогов в вузах и СПО, во многом дублирует эти программы. Их программы слабо учитывают «запросы» современных педагогов (предварительно изучив в регионе, городе) и запросы к системе образования в данном регионе. Они ориентируются на документы, где прописаны ступени повышения квалификации, без определения качественных профессиональных показателей (расширение знаний в основном психологических – это не главная задача повышения квалификации педагогической). Такая система слабо стимулирует педагогов к творчеству, саморазвитию.

О системе профессиональной педагогической подготовки, переподготовки, повышении квалификации;

- главным стимулом становится все больше получение «документа», дающего право на повышение в должности, зарплаты;

- содержание системы повышения квалификации слабо связано с уровнем профессиональной подготовки слушателя, его индивидуальным заказом, опытом (учись тому, что предлагают, без «обратной связи», рефлексии опыта слушателей:

В системе педагогической подготовки превалировать стали различные виды дополнительного профессионального образования,

не всегда отвечающие требованиям образовательных стандартов, ступеням повышения квалификации, профессиональной переподготовки, а главное, потребностям современных педагогов (творческих, опытных) да и преподаватели часто – случайные люди, не имеющие ни опыта педагогической деятельности, ни современного педагогического образования.

Не оправдывает себя новая система повышения квалификации и совершенствования педагогического мастерства (как система дополнительного профессионального образования): программы не ориентированы на современное профессиональное педагогическое образование с использованием новейших данных наук: психологии, социологии, самой педагогики, идет натаскивание на технологии; а обучающиеся довольствуются «документом», который дает им право на материальное и профессиональное продвижение.

Уровневая подготовка (бакалавриат, магистратура себя в массовой практике не проявили позитивно; во-первых, эти выпускники далеко не все идут в школы, а главное, недостаток в педагогических кадрах заставляет руководителей брать профессионалов разной степени подготовки.

О роли многочисленных конкурсов, проектов «педагогических». Как они влияют на изменения в качественной подготовке педагогических кадров, влияют ли победители на обновление преподавательского корпуса в педагогических вузах, на позитивные изменения в работе с кадрами в своих учреждениях, или довольствуются личными успехами. Да и условия конкурсов во многом формальны. См. условия конкурса «Учитель года» 2017 в «Учительской газете».

Не разработана система дифференцированной профессиональной подготовки педагогов: разных типов основных ОО (школы –лицеи, колледжи, комплексы; педагоги «углубленного изучения отдельных учебных дисциплин, а иногда и совсем новых; педагогов дополнительного образования с широким профилем образовательной специфической деятельности (одни и те же педагоги берутся за «любую работу» (по разным причинам, не отвечая за результаты, а главное, творчески и профессионально не развиваясь.

Опять-таки отметим, что практически нигде не готовят педагогов-специалистов разной профессиональной направленности и «профессиональные классы, группы обслуживают те же педагоги-предметники с ранее полученной определенной профессиональной педагогической подготовкой.

Профессиональная подготовка педагога к воспитательной деятельности – очень слабая. А именно педагог-воспитатель (профессионал высочайшего уровня, профиля) должен стать главной задачей всей системы педагогического образования. Тогда не надо будет

срочно готовить «педагога-вожатого для новой детской организации общественной или для работы в летнем детском оздоровительном лагере. Наш отечественный опыт доказывает это. Педагоги школ добровольно ехали работать в пионерские лагеря и воспитателями, и вожатыми, так как были профессионально подготовлены и лично увлечены работой с детьми. Классные руководители становились вожатыми пионерских отрядов-классов и становились настоящими наставниками детей.

Тенденция снижения роли фундаментального педагогического «уровневого» образования (В педагогических колледжах, вузах, университетах), сокращение педагогических вузов, педагогических кафедр, специальностей педагогических. Увлечись идеей качественного образования (не вооружение комплексом базой научных знаний, а Формированием потребностей их самостоятельно добывать и осваивать без учета возраста обучающихся, специфики учебной дисциплины, предмета, снизили планку профессиональной подготовки учителя-предметника в его важном значении в процессе обучения как особой новой для ребенка осваиваемой деятельности.

В системе подготовки на первое место выходит освоение «вечного» комплекса тестов, диагностик, «деловых игр», без их привязки к содержанию реальному, конкретному. Это ведет к формализму в обучении и воспитании. Эти негативные тенденции привели к снижению роли и авторитета педагога в лице родителей, общественности, учащихся.

Современная система основного образования, дифференцированная по типам, статусам ОО, целям и задачам, основной и дополнительной направленности образовательной деятельности, специфичная по составу обучающихся (гимназии, лицеи, школы профессиональной определенной направленности), требует разработки инновационных программ многопрофильной подготовки педагога-воспитателя, обладающего широким комплексом общепрофессиональных и специальных компетенций и компетентностей, приобретенных в теории и практике вузовского образования

Отсутствует научно выстроенная и четко обоснованная Концепция современного педагогического профессионального образования.

Педагогика как основополагающая наука в системе педагогического образования «отодвинута на последнее место», отождествляется с культурой, растворяется в социологии, психологии, бизнесе, в системе рыночных образовательных услуг. Отсюда – «растворение основной деятельности педагога в областях, ей не свойственных.

## **Глава 2. Ключевые проблемы воспитания как новые социальные вызовы**

### **2.1. Новые социальные феномены глобализации – необычный вызов воспитанию как общественному явлению**

Современный мир совершает принципиально новый по отношению к предшествующим эпохам фазовый переход на информационную ступень своего развития. Споря по частностям и идеологическому наполнению дискурса (глобализация, альтернативная глобализация, глокализация), современные аналитики практически единодушны в признании самого факта глобализации, то есть тенденции к подлинно всемирному охвату практически всех социальных и культурных процессов на Земле. Глобальность современного образования сегодня является важнейшим признаком его развития, сущностным критерием преобразования образовательного пространства, отражая количественное возрастание, качественную интенсивность и глубину интеграционных процессов в современном мире, социокультурное и цивилизационное взаимодействие между различными регионами и суперэтносами планеты в самых разных сферах политической, идеологической, экономической и культурной общественной жизни. Из категории национальных приоритетов высокоразвитых стран образование переходит в категорию мировых приоритетов, при этом влияние воспитания как общественного явления на жизнь общества, на его ментальность, духовные стереотипы, идеалы и приоритеты развития становится настолько велико, что его следует считать цивилизационным феноменом, обладающим пассионарностью, воплощенной в опыте нескольких взаимодействующих поколений.

Однако, наряду с позитивными сторонами, процессы глобализации породили, порождают (и будут порождать) ряд серьезных глобальных проблем: политических, идеологических, социальных, экономических, экологических и этических (моральных, духовно-нравственных). Нельзя не отметить при этом, что в мировом образовательном пространстве идет необъявленная война за выживание и вытеснение периферийных или устаревших типов образования, а также и регенерация фундаменталистских образовательных систем (ислам в его неортодоксальном идеологическом прочтении). Периодически происходят «переделы влияния» информационно-аксиологических сфер и территориальных зон экономически высокоразвитых (США, страны Евросоюза, Великобритания, Франция, Германия, Япония, Израиль)

и интенсивно развивающихся государств. Наши современники являются очевидцами прорывов и расцветов нестандартных и либерально не ориентированных образовательных систем (страны СНГ, Китай, Индия, Иран, Мексика). Фиксируются, обновляются и перераспределяются ниши предоставления самых различных, но при этом вполне осознанно и последовательно ориентированных на глобальный рынок образовательных услуг различного уровня, объема и качества.

Впервые после 1945 года в Европе на фоне обострения межэтнических проблем и кризиса традиционной парадигмы индустриального общества и соответствовавших ему систем и звеньев систем образования резко активизируются как консервативный, так и либеральный лагеря деятелей образования (Болонский процесс), пытающихся однако выработать общий концептуальный язык перед лицом глобальных проблем и вызовов современности после финансового коллапса 2008 года приведшего к фактическому краху постмодернистских иллюзий о состоянии, целях и задачах постиндустриального общества.

Процесс взаимодействия институтов образования как с новыми, еще вчера неизвестными, так и с традиционными социальными институтами выдвигается, таким образом, на первый план современных проблем социализации и воспитания. В 1970-80-е гг. в работах Ричарда Титмуса и его последователей Пинкера и Эспинг-Андерсона (США) разрабатывается, не потерявшая пока своего значения для анализа современных процессов социализации типология моделей социального обеспечения. По данной теории, социальная практика породила три базовых модели социального развития: *патерналистскую, корпоративистскую, этатистскую*. [2] Мы (автор) делаем вывод, что в противоречивых условиях современной (глобализирующейся) цивилизации практикуются, по существу, три воспитательных практики – три основные модели поликультурного воспитания: *инкорпорирующая* (ассимиляторская, «растворяющая»), *интегративная* (кооперативная – на основе признания общих транснационально-гражданских принципов) и *мультикультуральная* (на принципах культурно-национальной автономии и диалога диаспор, часто формального). Все эти модели чреваты проблемами и рисками, производными от их идеологического содержания.

Теория воспитания может столкнуться с новыми вызовами дегуманизации общества, порожденными некоторыми опасными с морально-этической, традиционной человеческой точки зрения тенденциями эволюции высоких технологий, не подотчетной общественному мнению и контролю со стороны основных социальных институтов. Например, шведские социологи Александр Бард и Якоб Зодерквист возвестили о наступающей эпохе социальной *нетократии* (англ. netocracy) как о принципиально новой, иной форме управления

обществом, в рамках которой основной ценностью являются не материальные предметы (деньги, недвижимость и т. д.), а информация. Полноценный доступ к достоверной информации и манипуляции с ней обеспечивают власть над остальными участниками того или иного социума (общества, страны, государства). Это власть нетократов (элита, владеющая узлами посылки информации) над новым общим классом некомпетентных потребителей – консумариатом. [1]

Социальные сети могут проявить себя двояким образом, парализуя взаимоотношения, связанные с творческой и познавательной деятельностью, и поощряя эмоционально бесконтрольное и интеллектуально депривированное в своей идентичности контркультурное и диссоциальное поведение их постоянных или временных абонентов. Эти изменения могут фальсифицировать гуманистическое содержание социализации и воспитания.

С семантическим размывом категории «я», и множественностью виртуальных идентичностей (Кто я? Где я? С кем я? Зачем я?) утратит значение и понимание «я» как относительно стабильной, постоянно развивающейся целостности, личности. Взамен этого рисуется рыхлая, социально атомизированная идентичность, маски-шоу фрагментарно-осколочной «я-концепции» *играющих аватаров*, эгозаместителей, коммуницирующих с окружающим миром с позиций «здесь-и-сейчас» мерцающего мышления, эгоистически мотивированного на уровне реализации принципа удовольствия. Особым социальным заказом может быть развита и получит апологию тенденция редуцировать личности до уровня природы их потребностей. Методы воспитания могут быть сведены к различным приемам социальной дрессуры в границах массового общественного сознания потребительского (консьюмеристского) социума. Поэтому главным и для педагогической компаративистики, и для стратегий воспитания станет разработка стратегической сверхзадачи формирования ментальной метакультуры, как возможности опознания и присвоения с позиции своей культуры других культур как исключительных в своей уникальной природе ценностей. [2]

Известно, что термин «социализации» предусматривает усвоение индивидом системы общественных ценностей, правил общежития, культурных и ментальных стереотипов того общества, где ему предстоит жить и быть членом этого общества. Процесс социализации в целом более стихийен, чем планомерен, а в настоящее время имеет тенденцию к умножению своих субъектов влияния на подрастающие поколения (социализация все более полисубъектна). Социализация диверсифицируется, то есть идет по пути усложнения своего многооб-

разия, средств, методов и структур воздействия на социального индивида. Социализация протекает как в реальных, так и в виртуальных пространствах и временах. При этом социализация апеллирует к индивидам, включает представителей различных возрастных групп по критерию соблюдения конвенционально-регулятивных социальных и моральных норм, установок, целей и ценностей (Т. Шибутани и др.). Образовательная среда, наполняемая такими коллективными субъектами социализации, как общественные и масс-медийные организации, новые учреждения дополнительного и профессионального образования и т.д., все больше приобретает сетевой, ячеистый характер. В силу этого обстоятельства (или фактора) проблемы сетевого взаимодействия субъектов социализации (старых и новых, традиционных и нетрадиционных, культурных и субкультурных, формальных и неформальных) выходят на первые планы социально-педагогической практики.

Кроме того, изучая вопросы взаимодействия учреждений образования с различными общественными объединениями, нельзя не терять из виду и ресоциализацию (социализацию вторичную либо социализацию реабилитационную, возвращающую индивида в общество в ходе или после «исправительного срока» в колонии, исправительно-трудовом учреждении или иных местах лишения свободы и ограничения его гражданских прав). То есть под ресоциализацией понимается изменение индивидуальных целей и ценностей жизни в зависимости от изменений, происходящих в большом обществе (the greater society) или в ближайшем социальном кругу. При этом и социализация и ресоциализация исходят из базового понятия «культура».

Полисубъектности стихийной социализации способствуют следующие факторы, порожденные противоречивыми процессами современной глобализации мировой экономической и социально-культурной жизнедеятельности, что неизбежно отражается на глобализирующих тенденциях преобразования мирового образовательного пространства.

- Системный кризис традиционных общественных институтов (таких как брак и семья).

- Неоднозначное многообразие социальных перспектив, образов и стилей жизни, нетрадиционных моделей и императивов поведения, усугубленных многократно возросшей и усложнившейся этнической пестротой, с одной стороны, и анонимностью, обезличенной нивелировкой жизни в социальных средах мегалополисов, появлением самых настоящих «гетто-бидонвилей», населенных так называемыми мигрантами – с другой стороны.

- Усиление внутренней мобильности общества, его дальнейшее социальное и этническое «перемешивание». Отсюда – миграция и перемешивания культур и культурно-поведенческих стереотипов, взаимопересечение или самоизоляция культурных стандартов в семьях и в сфере семейно-кланового и гендерного воспитания и др.

- Утрата городской и сельской молодежи значительной части традиционных трудовых навыков, характеризующих преемственность поколений в традиционном обществе.

- Усложнение многообразия субкультурных групп и объединений молодежи, дисперсия субкультурных форм и их взаимопроникновение по особым, скрытым от постороннего наблюдателя канонам, ритуалам, поведенческим образцам.

- Выход на общественную авансцену «новых социальных религий», сект и квазирелигиозных культов в дополнение к усилившемуся социальному и культурному воздействию на массовое общественное сознание традиционных религиозных объединений.

- «Муляж традиций», попытка реанимации сословности, архаических социальных институтов, культурных стереотипов, обрядов, театральная ритуализация форм быта и т.п., вплоть до фантазийных миров субкультуры (аниме-манга и т.п.).

- Формирование принципиально новых, иных по отношению к традиционной культуре гендерных поведенческих нормативов. Рост и усложнение признаков и тенденций префигуративной и конфигуративной культуры (термин М. Мид), в рамках которой культурные и поведенческие новоприобретенные навыки, а также социально-психологические новообразования передаются внешне парадоксально – от младшего поколения – к старшему, а дети учатся всему друг от друга.

- Информатизация общества, принявшая за последние годы характер тотального проникновения в сферу быта, отношений, общения подростков, связей между поколениями.

- Ломка традиционных культурных нормативов и традиций, противоречивое влияние СМИ и массовой культуры на сознание и поведение детей, компьютеризация общества, сфер производства, потребления, досуга и социальных услуг). Свободный и массовый доступ школьников и студентов к Интернету и прочим региональным вариантам сетевых сообществ. Качественное возрастание роли и объема электронной почты, социальных сетей в общем потоке почтовых сообщений. Мобильная телефонизация и SMS-коммуникация, WhatsApp Web – сервис Ватсапп через веб-интерфейс, самые разнообразные гаджеты как продукты и результаты цифровой революции эпохи глоба-

лизации, сделавшие Интернет и социальные сети родным домом и образовательным пространством миллионов детей и подростков по всему земному шару. Диверсификация (усложнение разнообразия и объема) потребительского ассортимента в сфере информационных услуг, развлечений и электронных игр, нарастание их интерактивной составляющей, включая виртуальный интерактив блогосферы.

- Социальное расслоение образовательного пространства и образование зон процветающих «элитных гетто» образовательных организаций за счет и в ущерб значительной массы образовательных учреждений, не способных обеспечить своим выпускникам даже уровень образовательного минимума.

- Резкое удорожание конкуренции на потребительском рынке выпускников образовательных организаций и учреждений на фоне застойной безработицы и функциональной малограмотности на рынке труда. Феномен «управляемого кризиса» и «закрывающихся технологий» в социумах, девальвирующих ценность многих профессий.

- Современное общество все больше начинает напоминать мозаику социальных слоев-страт, этнических общностей и профессионально-корпоративных группировок. Общество стратифицируется как в социально-этническом, так и в социально-гендерном плане, и процесс этот идет с заметным ускорением. Поэтому в настоящее время культурные стереотипы уже выступают факторами полисубъектности в воспитании школьников.

И фактически, и формально школа как социальный институт в определенной степени уже перестала быть источником и очагом культуры, государственным гарантом социальной проекции культурных эталонов.

Для рядового педагога, да и для любого рядового педагогического коллектива эта ситуация стала напоминать уже даже не переполненные всевозможными продуктами полки гипермаркета, а самый настоящий базарный развал, со всеми искушениями и социальными рисками контрабанды различных субкультурных «брендов», порой просто буквально опасной для здоровья и жизни подрастающих поколений.

В пространстве глобализации, как и в традиционном обществе, подростки находятся в состоянии непрерывного соотнесения мотивации своего сознания, поведения, деятельности с определенными *эталоном*и, или *культурно-поведенческими образцами*. В совокупности эти стереотипы, образцы, эталоны поведения образуют так называемый *lifestyle*, то есть не просто моду, а определенный стиль жизни,

стиль сознания, поведения, общения, понимания определенных ценностей. Эти ценности составляют социальные идентичности, которые обязательно разделяются с группой – конкретной подростковой или детско-взрослой общностью как совокупность неписаных, но четко регламентированных социально поведенческих установок и доминирующих мотивов, вносимых в любую, в том числе и в учебную деятельность. Однако при этом категории нормальности и нормативности в современном обществе утратили свою определенность и относительную однозначность.

Эталоны социальности сегодня противоречивы и неоднозначны. *Кто* их сегодня транслирует? Их транслируют родители, авторитетные для подростков взрослые, учителя, лица, пользующиеся особым авторитетом среди отдельных групп подростков и молодежи. Образы, стили и образцы поведения, примеры для подражания в манере высказываться, одеваться, общаться демонстрируют рок-звезды и популярные киноартисты, ведущие телевизионных шоу-программ и «топ-модели». Характерной особенностью современной массовой культуры стала виртуализация значимого собеседника – лица, с которым можно общаться и даже завязывать близкие отношения «в режиме реального времени» телекоммуникации SMS или интернет-кафе, но при этом оставаться анонимным, демонстрируя друг другу образы своего «я» или придуманные культурно-поведенческие маски (аватары, ники). Непроизвольно или преднамеренно культурные стереотипы демонстрируют и передают друг другу партнеры заочного общения через Интернет – от реальных до виртуальных, вымышленных лиц и компьютерных игр. Этот виртуальный мир «фэнтэзи», с которыми можно общаться посредством компьютерных видеоприставок, моделирует «особую реальность» – явление абсолютно непривычное и незнакомое для традиционного педагога. Интенсивная трансляция культурно-поведенческих стереотипов идет как через давно ставшими традиционными аудиовизуальные средства – кино, телевидение, видеопрокат и видеофильмы формата DVD, так и через новейшие цифровые гаджеты.

*Что* транслируется? Мировоззренческие, политические, идеологические, экономические, духовные, религиозные или квазирелигиозные идеалы. Эталоны и стили поведения, предлагаемые традицией в качестве образцов или нормативных предписаний ежедневного поведения в быту. Сюда же входят стили поведения (образцы молодежной моды, манера одеваться и разговаривать), речевые клише разнообразных вариантов молодежного слэнга, ситуации сексуального поведения. Музыка (как правило) рассматривается как доминанта стиля жизни группы.

Социализирующая функция культуры – инкультурация. Существенно дополняя и углубляя целевые и ценностные установки социализации, процесс инкультурации идет глубже, к человеку относится уже не только как к социальному индивиду, но, преимущественно, как к личности, к формированию ценностно-смысловых представлений, взглядов, убеждений человека. Инкультурация относится к тем сторонам определенного исторического типа культуры, которые, по словам Л.С. Выготского, «присваиваются» в процессе развития личности подростка, юноши, взрослого человека. В содержание инкультурации входит научение нормативной социальной коммуникации, личностное развитие и рост. Решающую роль в процессе инкультурации играет воспитание как общественное явление.

При этом на первый план влияния процессов глобализации на социализацию и воспитание подрастающих поколений выходят феномены сетевого взаимодействия, перерастающие национальные границы и выражающие себя в глобальных социальных сетях. Видимо этот процесс приобретает характер важнейшего фактора социализации и воспитания в современном обществе, в чем-то уже перевешивая влияние таких традиционных социальных институтов, как семья, школа, община. Чаще всего сетевое взаимодействие – это преобладание «горизонтальных», равнозначных связей формально несоподчиненных взаимодействующих структур и более-менее самостоятельных субъектов над связями и отношениями «вертикальными», выстроенными по критериям иерархии и субординации. Но, прежде всего, это взаимодействие субъектов активных, деятельностных, ищущих средства и ресурсы собственного развития и способы выхода на влияние в окружающем обществе. В зависимости от складывающейся ситуации и степени важности или срочности, или трудности решаемых проблем и удовлетворения потребностей, каждый из них может побывать в роли как принимающего, так и передающего звена сетевого взаимодействия, быть и управляющим, и управляемым либо попеременно, либо одновременно. В этом ролевом многообразии скрыта сложность оценки реального качества взаимодействия любых сетевых структур. Если система перестает взаимодействовать, связи в ней атрофируются, она разваливается или отмирает. Видимо, то же самое происходит и с сетевыми структурами. Если взаимодействие структур не отягощено конфликтными отношениями интриги соперничества, борьбы или откровенной вражды, то создаются социальные эффекты «выигрыша» во времени и пространстве взаимодействия, когда все звенья сети «выходят в плюс». Не конфликтующие, но позитивно взаимодействующие структуры даже малым усилиям способны дать «синергетический», взаимодополняющий социальный резонанс. Сетевому взаи-

модействию присущи такие характеристики, как среда взаимодействия, воспринимаемая как определенная целостность и значимость всех ее элементов, известная нелинейность, спонтанность и ситуативно обусловленная свобода социально-педагогического маневра, множественность связей, открытость внешним связям и потенциальным отношениям – эффект «открытых дверей», когда субъекты перестают быть объектами «обществами с ограниченной ответственностью».

Это и определенный способ выстраивания взаимоотношений между образовательными организациями и центрами, обогащенный новым социально-педагогическим опытом. Понятие связь (связи) является центральным и для системы, и для сети. Система может принимать вид сети, но сеть может и не превращаться в систему – во что тогда? Сетевые структуры могут оформляться в систему, основными признаками которой выступают связи генетические (связи порождения), связи функционирования, связи управления (Э.Г. Юдин, В.А. Лефевр) [3]. Однако при отсутствии выстроенной управленческой вертикали сетевые структуры могут завязывать стихийные связи взаимодействия, причем, принимая вид как реальных, так и виртуальных субъектов. Сети могут выстраиваться в систему, но могут системой и не быть. Особым механизмом порождения сетевых структур выступают рефлексивные процессы (включающие и феномен управления). В первом случае исследователю следует искать связи системообразующие, во втором – отслеживать горизонтальные связи, обладающие достаточно сильной мотивацией, чтобы стать связями функциональными для субъектов или объединений, решающих вступить в отношения взаимодействия. Это изучение таких вопросов: кто входит в сети? Кем он или они входят в сети и кем выходят из сетей? Как он или они входят в сети? Для чего он или они входят в сети? Надолго ли он или они входят в сети, устойчивы ли такие связи? Это вопросы, которые могут сформировать новые целевые программы социально-педагогического исследования в сфере воспитания, начинающие учитывать процессы, эффекты и результаты влияния глобализации на процессы воспитания как общественного явления. Тем более важны такие программы при разработке оценочных средств формирования приоритетов развития отечественного воспитания на ближайшие десятилетия.

## **Литература к разделу**

1. Бард А., Зодерквист Я. Нетократия. Новая правящая элита и жизнь после капитализма / Перевод с шведского языка. – СПб.: Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2004. – 252 с. ISBN 5-315-00015-X, ISBN 5-315-00029-X (Alexander Bard and Jan So»derqvist. Netocracy — The New Power Elite

and Life After Capitalism (originally published in Swedish in 2000, published in English by Reuters/Pearsall UK in 2002).

2. Бахтияров О. Люди новой воли – социогуманитарии. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://devec.ru/obschestvo/futurology/936-oleg-bahtijarov-ljudi-novoj-voli-sotsiogumanitarnyj-uklad-i-ego-tvortsy.html> – Дата обращения: 2.12.16
3. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука. 1973. – 272 с. Гл.2. Системный подход как методологическое направление современной науки.1. Уровни и типы методологического анализа. – С. 68-71, 76.

## **2.2. Ключевые проблемы воспитания в контексте событийного подхода**

Уникальность педагогической профессии в ее сопричастности миру детства, радости и яркости детских переживаний и стремлений, возможности поддерживать взросление ребенка, развитие его личности. Понимание уникальности, ценности детства, шагов становления человека, определяет позицию педагога и содержание его профессиональную деятельность.

Определение ключевых проблем воспитания в свете новых социальных вызовов является важной задачей современного образования, требует переосмысления профессионально-личностной позиции педагога-воспитателя, утверждения значимых характеристик его деятельности, решаемых им задач и методов работы.

В условиях глобальных изменений в социокультурной и экономической сферах, произошедших в нашей стране за последние десятилетия, важно, чтобы педагог в воспитательной деятельности удерживал общечеловеческие ценности и смыслы, стремился передать ребенку не только основы человеческой культуры и этики, но и помочь ему избежать моральной деградации, нравственной ущербности.

Убеждены: в современных условиях педагогом-воспитателем может стать лишь высоко образованный человек, искренний друг детей и подростков, сильный профессионал, способный к постоянному саморазвитию и творчеству, к нестандартным трудовым действиям, умеющий сочетать в своей деятельности достижения современной науки и педагогической практики.

По словам В.А. Караковского, педагог – это «пограничник на рубеже Современного и Вечного. Ему не только необходимо соответствовать постоянно растущим ожиданиям.., но и всегда соотносить свою деятельность с логикой развития истории и культуры... [8, с. 228–229]. Согласимся: мы работаем с непрерывно меняющейся личностью в непрерывно меняющемся мире.

Воспитание, воспитательная деятельность современного педагога – это постоянное самоопределение с ориентацией на жизнь, на будущее, на развитие. Воспитание – это деятельность, обеспечивающая процесс развития ребенка, работа с «живой ситуацией» взаимодействия с детьми. Педагог должен ориентироваться не на застывшие истины, а на свою жизненную позицию, собственные ценности, на понимание и поддержку процесса взросления ребенка. Главный принцип Я. Корчака в подготовке воспитателей звучит так: «Пусть ни один из взглядов воспитателя не станет непререкаемым убеждением, убеждением навсегда; сегодняшний день лишь переход от суммы вчерашних наблюдений к завтрашним, более глубоким обобщениям» [5, с. 19].

Для установления своей позиции педагогу важно осознание себя Учителем или Воспитателем, а не просто винтиком образовательного механизма, исполнителем предписанного. В книге А.Н. Тубельского есть размышление о трудном процессе самоопределения молодого педагога: «...это процесс забвения мертвых «истин» и обретение собственных ценностей – относительно образования, ребенка, относительно средств учительского труда, возможностей совместного поиска решений» [14, с. 231].

Работа с детьми обуславливается не столько социальными требованиями, задаваемыми государством, министерством, региональными чиновниками или администрацией школы, сколько запросом, идущим от детей в непосредственном взаимодействии с ними. Важно почувствовать и понять, что истинно волнует воспитанников, значимо для них сегодня, является задачей их самоопределения и саморазвития. Важной составляющей нового образовательного стандарт является его направленность на обеспечение перехода в образовании от ретрансляции знаний к развитию самостоятельной деятельности учащихся, их творческих способностей, раскрытию своих возможностей и самореализации, ориентация образовательного процесса на воспитание и развитие субъектных качеств воспитанника. *Ключевая проблема – содержательно раскрыть субъектный подход в воспитании современного школьника.* Здесь главным критерием эффективности является осознанная деятельность воспитанника, направленная на самореализацию во вне и внутреннюю самоорганизацию.

Воспитание понимается как создание условий для проявления субъектной позиции школьника, выстраивается через взаимодействие с воспитанниками с активным использованием рефлексивных механизмы, которые последний мог бы постепенно осваивать и выносить в личный опыт деятельности, выработывая навыки осознанно выстраиваемого и контролируемого действия. Важно удержать рефлексивное пространство взаимодействия, где каждый воспитанник может проявить себя, выйти на осознание личных смыслов, своей позиции,

в то же время удерживая коллективно важные цели и смыслы, чувствуя себя частью общего Мы. Задачей педагога как воспитателя видится поддержка и развитие в воспитанниках базовых, индивидуальных способностей, позволяющих защищать собственную человечность; быть не только ресурсом социального производства, но субъектом культуры и исторического действия, субъектом своей жизни.

Определение ключевых проблем воспитания в свете новых социальных вызовов является важной задачей современного образования, требует переосмысления профессионально-личностной позиции педагога-воспитателя, утверждения значимых характеристик его деятельности, решаемых им задач и методов работы.

В условиях глобальных изменений в социокультурной и экономической сферах, произошедших в нашей стране за последние десятилетия, важно, чтобы педагог в воспитательной деятельности удерживал общечеловеческие ценности и смыслы, стремился передать ребенку не только основы человеческой культуры и этики, но и помочь ему избежать моральной деградации, нравственной ущербности.

Современная задача воспитания найти способы активного взаимодействия с учащимися, созвучные их внутренним смыслам, где проявляются лучшие качества человека, общие и личные гуманистические нормы, и ценности.

Важно прояснить содержание воспитательной деятельности педагога с ориентацией на гуманистическую парадигму образования, где в основе лежит отношение к ребенку как к высшей ценности, признание и уважение его способности и права на самоопределение и саморазвитие, приоритет открытого личностного взаимодействия с воспитанниками с выходом в событие.

Раскрыть основные характеристики воспитательной деятельности, а именно: ценности профессиональной деятельности педагога как воспитателя, цели воспитательной деятельности, приоритеты и функции воспитательной деятельности педагога. Содержание деятельности педагога - воспитателя, ориентированного на развитие ребенка, включает: целостное изучение ребенка, создание условий для его самореализации и саморазвития, организации активной жизнедеятельности детей.

Представить значимый принцип современного воспитания – событийный, который предполагает, что воспитание выстраивается как институционально оформленная реальность ценностно-смыслового взаимодействия взрослых и детей, в которой дети осваивают культурные образцы и нормы отношений и деятельности, постигают общечеловеческие ценности и смыслы, находят новое понимание себя, других людей и мира.

Исходной точкой воспитания являются ценности профессиональной деятельности педагога как воспитателя. Основной ценностью такой деятельности является ребенок (его личность и индивидуальность), его развитие, детство. Если педагог полагает главной ценностью своей деятельности ребенка, то он берет на себя ответственность за то, чтобы ребенок состоялся как человек: не был сломлен или унижен, узнал, кто он, понял свои интересы и возможности, уяснил, что он умеет или не умеет, хочет и не хочет.

Развитие ребенка как ценность воспитательной деятельности требует от педагога глубокого понимания этого процесса. Деятельность педагога- воспитателя включает создание условий, обеспечивающих целостный и успешный процесс развитие ребенка, понимание и устранение преград и опасностей на этом пути. Психологи подчеркивают, что фактором, тормозящим процесс развития ребенка, являются страх. Страх рождает у воспитанника чувство неуверенности в себе, комплекс неполноценности, следствием чего, как правило, становится агрессия, заторможенность и уход в себя. Тормозом развития зачастую делаются пережитые детьми несправедливые обвинения взрослых в «прегрешениях», которых они не совершали или совершали нечаянно. Детские переживания страха, вины или стыда сохраняются на долгие годы, мешая ребенку чувствовать себя счастливым, выходить на самостоятельные действия и поступки. Педагог обязан помогать детям преодолевать стрессы и внутренние комплексы, поддерживать их уверенность в себе, способность осознать и преодолеть свои трудности. Важно говорить воспитаннику о его хороших качествах и поступках, поддерживать его стремления. Не менее важно понимать, какие факторы стимулируют процесс развития личности ребенка. Главным фактором, который стимулирует этот процесс, психологи считают эмоциональную стабильность жизни ребенка.

Цели воспитательной деятельности выводятся из ценностей. Примером поиска цели воспитания может служить педагогическая концепция Януша Корчака, для которого целью гуманистического воспитания было воспитание активной и самостоятельной личности, а важнейшими принципами воспитательной деятельности – уважение к личности ребенка, его внутреннему миру; признание прав ребенка; гармонизация «разумного воспитания» и самовоспитания детей в процессе их активной и разнообразной деятельности; принцип гласности и открытости, связи детского дома со средой. Главными воспитательными задачами было обеспечить (создать условия) нравственного и физического развитие ребенка; организацию демократичного детского самоуправления, которое давало реальную власть воспитанникам и направляло процесс создания единого воспитательного коллектива, развивающегося на принципах сотрудничества, доверия

и взаимной договоренности. Следовательно, если ценность – право ребенка на уважение, то, соответственно, цель – отслеживание, как соблюдается данное право в детском сообществе, в процессе детско-взрослого взаимодействия. В процессе воспитательной деятельности цели осознаются и анализируются, ранжируются и выверяются по степени значимости каждой из них для создания условий развития воспитанника.

Приоритеты воспитательной деятельности педагога. Здесь выделим идеи К. Роджерса [11, 17] о том, что личность ребенка для педагога всегда должна быть важнее любой педагогической проблемы; что настоящее ребенка педагогу следует считать более важным, чем его прошлое и будущее; что чувства и переживания ребенка значительнее, чем его знания и мысли; что понимание важнее, чем объяснение, а принятие намного важнее исправления, что внутренняя устремленность педагога на развитие ребенка (на его ценности, выборы, приоритеты) важнее, чем любые педагогические декларации и инструкции. В воспитательной деятельности должен присутствовать оптимистический взгляд на ребенка, опора в работе с ним на позитив. По мнению К. Роджерса, человек есть не то, что он есть, а то, чем он может стать. Ресурс развития человека заложен в нем самом, в нашем отношении к нему (вере в лучшее, что в нем есть). Задача педагога-воспитателя выступить в позиции фасилитатора, поддерживающего процесс становления и развития ребенка.

Фасилитаторскую деятельность можно рассмотреть, как приоритет воспитательной деятельности педагога. Педагог-фасилитатор естественен, открыт для общения, для диалога, он относится к своим ученикам с доверием, стремится увидеть мир их глазами, ему свойственно теплое, понимающее отношение к детям. Он сам живет настоящим и помогает детям жить настоящим, исповедуя принцип Роджерса: «настоящее важнее прошлого и будущего». Обобщая результаты многочисленных исследований на данную тему, С.Л. Братченко [2] вводит понятие «фасилитативная способность педагога», раскрывая его через способность педагога сочетать пять искусств: искусство уважения, искусство понимания, искусство помощи и поддержки, искусство договора и искусство быть самим собой. Фасилитаторскую деятельность, на наш взгляд, можно рассматривать как новую культуру педагогической деятельности – гуманитарную культуру и искусство воспитания.

Функции воспитательной деятельности педагога:

- воспитательная деятельность реализуется в обучении, в процессе классного руководства, организации жизнедеятельности детей в школе и во внеурочной деятельности (кружки, студии, секции, клубы,

детские творческие объединения и т.д.). Воспитательная деятельность, таким образом, пронизывает всю профессиональную деятельность педагога, определяя ее идеологию, стратегию и тактику;

- воспитательная деятельность является концептуальной основой системы педагогической деятельности, и ее эффективность определяется качественными изменениями в развитии детей, их личностном росте;

- воспитательная деятельность осуществляется на «территории», где педагог и дети «живут» вместе: это пространство детства, где ребенок реализует свои ведущие потребности; педагогическое пространство, где педагог осуществляет воспитывающую функцию, осознает личностную и профессиональную позицию; пространство взаимодействия взрослых и детей, детско-взрослая общность как основа воспитания и взаиморазвития.

В этих условиях меняется смысл управленческой функции педагога: от прямых распоряжений и внедрения норм он переходит к поддержке процессов самоорганизации, самоуправления, самостоятельности детей.

Содержание воспитательной деятельности педагога. Изучение воспитательной деятельности лучших педагогов XX в. в Европе и России показало, что содержанием воспитательной деятельности педагога, ориентированной на развитие ребенка, является: изучение ребенка; создание условий его самореализации и саморазвития; организация активной жизнедеятельности детей.

Изучение ребенка. С помощью наблюдений и специально организованного изучения физического состояния и личностного развития детей педагог определяет рациональные пути организации воспитательного процесса. Педагог старается изучать ребенка в целостности, рассматривает возрастные особенности, знакомится с каждым ребенком как представителем определенной социальной и культурной среды. Стремясь лучше понять ребенка, он зачастую погружается в воспоминания о собственном детстве, ставит себя на место ребенка.

Он может использовать сравнительно-эволюционный метод, который помогает ему фиксировать динамику развития каждого ребенка; анализирует предметы детского творчества (сочинения, рисунки и пр.); наблюдает за детьми в их свободном общении со сверстниками, в разнообразной деятельности, совмещая воспитательную деятельность с исследовательской.

Валеевой Р.А. сформулированы принципы исследовательской деятельности в воспитании, которые важно знать и использовать современным педагогам: интерес к ребенку; принятие каждого ребенка таким, какой он есть; уважение самооценности любого ребенка; принцип

педагогического оптимизма; отношение к ребенку как целостной личности; проведения исследования не «вообще», а для решения конкретной задачи. Исследование должно быть хорошо продумано, его результаты должны быть зафиксированы письменно; смыслом исследовательской деятельности должно стать составление индивидуальной программы развития каждого ребенка. Важный принцип – отказ от сравнения детей, выбор в качестве критерия оценки динамику процесса развития [3].

Создание условий для самореализации ребенка как цель и результат воспитательной деятельности педагога. Педагоги-гуманисты соглашались с Аристотелем, утверждавшим, что самореализация человека – это реализация сущности, которая имеется в нем с самого рождения, они, признавая уникальность каждого ребенка, его непохожесть на других, стремились понять условия для реализации этой непохожести. Уважение к ребенку в XX веке становится одним из значимых принципов воспитания, ибо уважение ребенка педагогом является основанием для уважения ребенка к самому себе. Содержанием воспитательной деятельности в реализации данного принципа является создание условий для утверждения самосознания воспитанника, воспитание в нем убежденности, что он способен на выбор и творческую самореализацию и сам является творцом самого себя. Чем выше самопринятие и самоуважение ребенка, тем лучше он понимает и принимает других людей, свободнее управляет своими эмоциями и поведением, активнее стремится к творчеству и самореализации. В этих условиях процессы социализации и индивидуализации идут эффективнее.

Организация активной жизнедеятельности детей. Принцип активности и самостоятельности воспитанника является основной идеей гуманистической концепции. Активность ребенка при этом рассматривается: как жизненная потребность ребенка, условие и показатель развития его способностей и дарований, как средство достижения успеха в самореализации и саморазвитии. Именно в активности ребенка проявляется его мыслительная деятельность, способность к осознанному самоопределению, его субъектная жизненная позиция.

Активность ребенка не может быть сформирована в условиях авторитарной педагогики, излишней опеки и избыточным вмешательством взрослых в жизнь детей, их доминированием в организации деятельности. Задача воспитания перевести деятельность детей, в которую они включены совместно со взрослыми, в самостоятельную; дисциплину в самодисциплину. Активность и самостоятельность ребенка является источником его развития, а, с другой стороны, выступает как результат воспитания.

Со-бытийный принцип воспитания. В основе профессиональной деятельности педагога - воспитателя лежит его умение взаимодействовать с ребенком, с детским коллективом. По словам О.С. Газмана, «поиск совместно с детьми нравственных образцов, лучших образцов духовной культуры, культуры деятельности, выработка на этой основе собственных ценностей, норм и законов жизни составляют содержание работы воспитателя...» [4].

Позиция педагога наиболее отчетливо проявляется в непосредственном его взаимодействии с детьми. Именно здесь он по-настоящему является носителем человеческих ценностей и смыслов, ставит их в основу своего отношения к другим. Во взаимодействии с детьми педагог ощущает себя причастным миру детства, бережно и уважительно относится к личности ребенка и его самостоятельности. В процессе взаимодействия с детьми педагог проявляет всю глубину личностного в себе, «опирается на гуманистическое внутреннее образование – положительное мировосприятие, отношение к детству как самоценности ... Педагог-гуманист развивает и у себя, и у своих воспитанников неприятие насилия, жестокости по отношению к человеку и ко всему живому, тонкое осознание экзистенциальной неповторимости каждого человека, демонстрирует конструктивность, способность принять на себя всю полноту ответственности за свою деятельность» [5, с. 46].

Со-бытийный принцип воспитания предполагает, что воспитание – это институционально оформленная реальность ценностно-смыслового взаимодействия взрослых и детей, в которой дети осваивают культурные образцы и нормы отношений и деятельности, постигают общечеловеческие ценности и смыслы, находят новое понимание себя, других людей и мира. Принцип со-бытийности означает, что феномен воспитания уходит от педагога, который выстраивает цель и методы воспитания (знает, как надо). Этот принцип выносится в сферу «между» воспитателем и воспитанниками, где педагог сориентирован не на заранее определенные цели и выверенные способы работы, а на сегодняшний день ребенка, на со-бытие, живой процесс взаимодействия с воспитанниками. Это возможно, если педагог и ребенок заинтересованы во взаимодействии, удерживают общее поле мысли и совместной деятельности. Задача взрослого – соответствовать детскому интересу, его любопытству, создать общее пространство жизни с ребенком.

Со-бытие не может произойти без диалога; в то же время настоящий диалог вероятен только в со-бытии. «Событие бытия» рассматривается М.М. Бахтиным как место встречи, точка пересечения, из которой может быть осмыслено как субъективное бытие личности, так

и бытие вообще. Субъекты, по выражению М.М. Бахтина, это «выразительное и говорящее бытие», но бытие, выраженное двусторонне; оно осуществляется только во взаимодействии двух сознаний (Я и Другого); «это поле встречи двух сознаний, зона их внутреннего контакта» [1].

Со-бытие как встреча взрослых и детей, их открытое взаимодействие на равных в общем пространстве жизни. Жизненными представляются идеи М. Бубера [16], который выделяет пространство «МЕЖДУ» как истинное место человеческого со-бытия, где возможен настоящий диалог, настоящий урок, настоящее, а не превратившееся в привычку объятие, настоящий разговор, настоящее познание. Живое воспитание возможно только в пространстве МЕЖДУ, где можно удержать его, открыть его образовательный потенциал. Ценности и смыслы вызываются самими участниками во взаимодействии на равных, когда взрослый является значимым и интересным воспитанником, а они для педагога являются самостоятельными личностями, к которым он проявляет неподдельный интерес, уважение и доверие.

Результатом воспитания в со-бытии будет духовное взаимообогащение, взаиморазвитие взрослого и ребенка. Со-бытие порождает открытие индивидуального смысла происходящего каждым участником взаимодействия и проявление совместного обновленного смысла для всех, общего ценностно-смыслового пространства.

Со-бытие осуществляет перевод отношений между педагогом и школьниками на другой уровень, от формализованных и институционально заданных выводит в пространство человеческих отношений, предполагающих равенство и открытость, свободу и ответственность. Отношения создаются не по «вертикали», когда позиция педагога возвышается над бытием ученика и регламентирует его деятельность, а по «горизонтали», когда учитель и ученик равноправны в своей человеческой сущности, обладают одинаковым правом на свободу и творческое самовыражение.

Со-бытийность предполагает возникновение детско-взрослой общности. Важно введение в теорию и практику воспитания понятия «детско-взрослая со-бытийная общность». Со-бытийные детско-взрослые общности в воспитании имеют принципиальное значение. Общность выражается для человека как его субъективное переживание, он становится сопричастен мыслям, чувствам, знаниям, ценностям другого, вследствие чего они произвольно присваиваются, становятся частью его самого. Если между педагогом и воспитанником не возникает общности или она по каким-нибудь причинам рушится, воспитание как трансляция воспитаннику культурных норм и ценностей невозможно. Общность проявляет и удерживает гуманистический тип взаимоотношений. В.А. Караковский отмечает: «Главное, что мне

кажется совершенно необходимым для новой школы, – это гуманизация отношений внутри нее. Ведь отношения между людьми более чем что-либо влияют на формирование человеческой личности. Слова могут быть значимые и пустые, поступки – удачные и неудачные, а в отношениях соврать нельзя» [8, С.53.].

Детско-взрослая общность как явление коллективное создает у участников систему жизненных установок, актуализирует процессы социокультурной идентификации и формирования жизненных ценностей и смыслов. Большое значение имеет то, какие ценности и смыслы преобладают в общности, что вносит в общность взрослый. Детско-взрослая общность должна выступать пространством для развития гуманистических ценностей.

Со-бытийное воспитание находится в настоящем, дети живут настоящим, им интересно и важно то, что происходит сейчас, волнует в данный момент. Такое воспитание основывается на понимании не внешних норм и правил, технологий и методик, которые зачастую устарели еще вчера, а педагогической реальности в живой ситуации непосредственного взаимодействия с детьми, в которой проявляются запросы и интересы детей, их позиции, их отношение к себе и к другим. О.С. Газман отмечал: «... воспитание опирается на реальные межличностные социальные отношения, процессы, явления как живые, естественные события окружающей человека действительности, способные вызвать эмоциональные переживания...» [4, С.23].

Со-бытийное воспитание основано на реальных ситуациях взаимодействия с детьми. Работа педагога с детской ситуацией строится на осознании и понимании того, что волнует детей именно сейчас, на умении реагировать на актуальные жизненные запросы детей, умении понимать и принимать реальность детей, их интересы и ценности в настоящем, его умении моделировать и выстраивать взаимодействие с воспитанниками как со-бытийные ситуации. Д.В. Смирнов отмечает: «Педагогическое искусство – это как дар! А владение им – одаренность, данная конкретному педагогу! Педагогу – творцу «со-бытия», вдохновляющему на сценической площадке «пространство детства» ребенка к таинству образования... Педагог не только обнаруживает в процессе творчества глубинное, сущностное понимание реальности, он конструирует из него совместно с обучающимися новый мир» [13, С.135]

Со-бытийное воспитание мы представляем как моделирование и проживание совместно с воспитанниками образовательных со-бытийных ситуаций, которые направляют их жизненное самоопределение, стремление к самовоспитанию и саморазвитию, поддерживают

способность осознавать и отстаивать собственные убеждения и ценности, проявлять субъектную позицию в осознанной самореализации, в общении и деятельности.

Важно, чтобы такое взаимодействие не ушло в эмоциональную «тусовку», а вышло в образовательную плоскость, где каждый участник взаимодействия смог бы лучше понять и проявить себя, понять новое о мире, в котором он живет, о других людях. Образовательная ситуация – это ситуация, где воспитанник находит образ человеческий в себе, открывает новое знание, ощущает новые (лучшие) качества и черты в себе, принимает это ощущение и понимание как личную ценность – это и есть переход в со-бытие, когда рождаются важные личные смыслы.

Самые важные ситуации – это те, которые меняют нашу жизнь, выводят нас на новое понимание себя, другого, мира. Они рождаются в живом открытом общении, в общем переживании, в интересном и захватывающем для всех деле. Тогда живая ситуация может рассматриваться как значимая встреча, со-бытийная детско-взрослая общность, в которой проявляются объединяющие всех ценности и смыслы. Это ситуация, в которой всем хорошо именно вместе, но где каждый может «петь свою песню», осознавать и проявлять себя, свою позицию в открытом общении, проявить то лучшее, что в нем есть. И здесь, действительно, речь идет о равенстве человеческой сущности педагога и ребенка.

Формирование педагога как воспитателя видится нам как его личное творчество. В основе со-бытийного воспитания лежат условия взаимодействия с воспитанниками в настоящем, здесь никто не может знать заранее как будут разворачиваться события, кто и как проявится. Учитывая это, воспитателю не следует стремиться загнать ситуацию в «прокрустово ложе», бороться с ее спонтанным разворачиванием – он может вжиться в нее, рассчитывать не только на свой опыт и педагогический багаж, но и на интуицию, педагогическое чутье, на чувство «внутреннего ребенка в себе». Н.Л. Селиванова отмечает: «Несомненно, что у разных педагогов процесс становления и развития личностно-профессиональной позиции имеет свои особенности. Ее становление наиболее эффективно происходит в процессе профессиональной деятельности, в основе которой принципы диалогичности, креативности, толерантности, эмпатического понимания, открытости» [12, с. 142].

## **Литература к разделу**

1. Бахтин М.М. К философским основам гуманитарных наук (в сокращении) // Собр. соч. – М.: Русские словари, 1996. – Т.5. – С.7-10.

2. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). – М.: Смысл, 1999.
3. Валева Р.А. Педагогическая концепция и воспитательная практика Януша Корчака. – Издание 2, дополненное. – Казань: КГПУ, 2003.
4. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002.
5. Демакова И.Д. Януш Корчак: живая педагогика изменяющегося мира. – М.: АНО «ЦНПРО», 2013.
6. Демакова И.Д. Функционально-деятельностные характеристики воспитательной деятельности педагога // Классный руководитель. – 2002. – № 5. – С. 108.
7. Детская общность как объект и субъект воспитания: Монография / Под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – М.: Издательский центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2012.
8. Караковский В.А. Воспитание для всех. – М.: НИИ школьных технологий, 2008.
9. Корчак Я. Как любить ребенка. – М.: Политиздат, 1990.
10. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика. – М.: ПЕР СЕ, 2010.
11. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Пер.с англ. – М.: Прогресс, 1994.
12. Селиванова Н.Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике. – М.: УРАО ИТИП, 2010.
13. Смирнов Д.В. Педагогическое искусство: сюжеты и ассоциации на «заданную» тему // Педагогическое искусство. – 2017. – № 1. – С. 134-147
14. Тубельский А.Н. Школа будущего, построенная вместе с детьми / под ред. А. Русакова. – М.: Первое сентября, 2012.
15. Шустова И.Ю. Воспитание «От ребенка» // Педагогика. – 2015. – № 8. – С. 53-58.
16. Buber M. (2013) I and Thou / translated by Ronald Gregor Smith. Bloomsbury revelations edition.
17. Rogers C.R., Lyon H.C., Tausch R. (2013) On Becoming an Effective Teacher: Person-centered Teaching, Psychology, Philosophy and Dialogues. Routledge.
18. Shustova I.Y. A community of children and adults as a condition of the development of the value-semantic orientation of a child // Psychology (Savannah, Ga.). – 2003. Т.1. – №28. – С. 51.
19. Tagunova I.A., Selivanova N.L., Valeeva R.A. The category of upbringing in Russian and western studies // IEJME: Mathematics Education. – 2016. – Т. 11. – №1. – С. 3-11.

### **2.3. Негативные тенденции изменений в современном образовании как фактор торможения воспитательного профессионализма педагога**

Наряду с положительными тенденциями в современном образовании (фундаментализация, гуманизация, гуманитаризация, информатизация, технологизация, стандартизация, демократизация, рост продолжительности образования, переход к непрерывному на протяжении всей жизни многоуровневому образованию для всех возрастов) следует выделить определенные негативные тенденции, прямо или опосредованно влияющие на понижение общего профессионального уровня подготовки педагога средней школы.

Уместно, в данном контексте обратить внимание исследователей и на «теневые» стороны перечисленных выше вполне позитивных тенденций: по феноменологической диалектике что-то чрезмерно акцентированное и взятое за «идеократическую» основу вне связей с прочими феноменами глобальной социальной реальности превращается в свою противоположность – так без учета этнического и культурного фактора гуманизация образования оборачивается его дегуманизацией (судьбы малых народов Сибири или Океании), технологизация образования подменяется его технократизацией и экофобией, непрерывное образование – его бюрократической профанацией, демократизация образования превращается в демагогизацию, стандартизация образования подменяется фетишизацией Единого государственного экзамена и непрерывным реформированием и подновлением профстандартов (Профстандарт педагогического образования и подготовки выпускника педагогического вуза от 3 до 3 и плюс-плюс).

Следствием такой диалектики («хотели лучше, а получается как всегда») становится и снижение компетенций педагога в сфере воспитания, начиная с недостатка общей психолого-педагогической грамотности, поверхностного и часто устаревшего знания о природе и особенностях детского возраста и заканчивая неумением применять самые простые методики построения учебно-воспитательного процесса, владеть педагогической ситуацией, общаться с воспитанниками как с людьми, обладающими разумом, волей, чувствами, понимать их заботы, тревоги, переживания и радости, держать педагогическую дистанцию и добиваться подлинного, а не мнимо-показного авторитета у детей и подростков.

По-видимому, как общие, мировые, так и национальные негативные тенденции в современном образовании выступают фактором торможения не только дидактического, но и воспитательного профессио-

нализма педагога. В чем эти тенденции проявляются, можно ли ранжировать, свести в определенные группы повышенного риска? Можно ли прогнозировать ослабление или устранение их воздействия на процесс профессиональной подготовки учителя как воспитателя?

В рамках нашей статьи мы будем рассматривать проекцию влияния негативных тенденций в сфере современного образования на состояние профессионализма педагога как воспитателя в контексте образовательного пространства Российской Федерации и, отчасти, стран СНГ.

В школьном образовании кризис проявляется в бессистемной интенсификации (а по сути – эксплуатации, внеэкономическом принуждении) педагогического труда, без какого-либо значительного улучшения качества профессиональной, личной и социальной жизни педагога. Педагог теряется как дидакт и не в состоянии (даже при всем его желании) стать воспитателем.

Стихийные, не поддающиеся с 2008 года изменения в современной мировой экономической жизни приводят к разрушению сложившихся за предшествующие десятилетия производственных отношений. На рынке труда и услуг последствия этих процессов и явлений геополитически меняют, а часто и деформирует профессиональные стереотипы, включающие и трудовые отношения людей друг к другу, и само отношение к труду, к профессиональным компетенциям и традиционно сложившимся и субъективно понимаемым должностным обязанностям. Непосредственно иллюстрирующим это положение примером является формально логически вытекающая из ряда (некритично заимствованных) постулатов рыночной макроэкономики субъективно-административная тенденция квалифицировать учительский труд как обслуживающий. А само начальное, среднее и высшее образование безоговорочно отнести к сфере услуг, тем самым внося рыночные отношения собственности в ту деятельность, которая всегда расценивалась как сфера гуманитарного воспроизводства и обновления социального и культурного опыта, как правило, поддержанная государством и его основными социальными институтами. Подтверждением этому может служить традиционное, классическое понимание воспитания как общественного явления, а отнюдь не деятельности, так или иначе связанной с извлечением прибыли, коммерческой выгоды.

В сфере гуманитарного труда подобная установка приводит помимо глубокого социального расслоения педагогов к корпоративному размежеванию внутри педагогического сообщества. Что, как показал опыт развития системы образования РФ с 1996 по 2016 гг. равнозначно его системному разрушению – как формально, на уровне профессио-

нальных союзов, практически прекративших свое полноценно-социальное функционирование, так и сущностно, на уровне утраты объединяющих сообщество смыслов профессиональной педагогической деятельности. Усугубляет проблему неравномерность и темпы развития социально-экономических регионов, обостряющих неравенство в системах оплаты труда педагога и углубляющих разрывы в уровнях его доступа к образовательным и культурным ресурсам современной информационно-коммуникационной среды. А перебои или резкое снижение финансирования деятельности образовательных организаций ведет к преждевременной амортизации учебного оборудования, сокращению штатов, росту объема платных услуг репетиторов, в конечном счете – к распаду целостности учебно-воспитательного процесса и подмене его суррогатами (симулякрами), имитирующими «бодрую, бурную и радостную» педагогическую деятельность (рост «бумажной архитектуры» заведомо невыполнимых но принятых под внешним административным давлением образовательных программ развития образовательных организаций). Формально-рейтинговая практика электронно-административного взгляда на проблему оценки качества работы образовательной организации, ориентированного на ЕГЭ, только усугубляет проблему, не стимулирует, а, по существу закрывая связи школы с системой дополнительного образования и его учреждениями и перекрывая возможности внеурочной воспитательной работы в самой школе.

Кроме утраты (или деформации) объединяющего чувства социальной солидарности как на внутреннем локально-учрежденческом (в большей мере), так и региональном уровнях (в меньшей степени), эта тенденция, как правило, за рядом исключений, относящихся к сфере высокооплачиваемого и корпоративно мотивированного труда, приводит к замкнутости, относительно раннему (точнее, связанному с общим состоянием ухудшения здоровья преждевременному) профессиональному выгоранию, деформации профессиональной идентичности.

В свою очередь, последствие этой тенденции разрушает социально значимую и ранее сложившуюся структуру профессиональной педагогической деятельности и отношений в педагогическом сообществе, в трудовых коллективах. Тем самым способствуя не только вымыванию молодых кадров и увеличения числа работников предпенсионного и пенсионного возраста в школах и вузах, но и косвенно «стимулируя» появление и разрастание самых неожиданных профессиональных деструкций личности (злоупотребления служебным положением, нарушение этики отношений «учитель-ученик» и т.д.). Например, в докладе аналитиков Министерство образования Республики Бела-

рუსь в 2016 году отмечалось: «В условиях кризиса воспитания формируются негативные черты растущей личности: социальная зависть; агрессивность; нетерпимость по отношению к противоположным взглядам. Мнениям, позициям, другим культурам и религиям; низкий уровень эстетического восприятия действительности; склонность к самооправданию и перекладыванию вины на других; покорность перед более «сильными» и презрение к тем, кто «слабее» в социальном, психологическом и физическом смысле; формализм и безответственность; принятие формальных, конъюнктурно детерминированных ценностей (слава, власть, богатство); низкий уровень культуры общения». [<https://studfiles.net/preview/6447786/page:2/> – Дата обращения: 29.08.2017].

Итак, одна из важнейших тенденций, оказывающих негативное влияние на уровень профессионализма педагога средней и высшей школы как воспитателя, связана с внепедагогическим фактором социально-регионального расслоения педагогического сообщества страны по отношению к рынку труда и занятости, во внеэкономическом аспекте проблемы определенной девальвации ценности и качества традиционного педагогического труда, связанного с воспитательной составляющей учебного процесса.

В свою очередь, эта проблема связана с низким уровнем подготовленности выпускников к обучению в педагогическом вузе. Часто Индивидуальное решение о поступлении в педагогический вуз обычно определяется сегодня в значительной мере месторасположением вуза (где поближе и удобнее с транспортом) и гарантией относительно успешного трудоустройства даже при невысокой в среднем по стране, однако, пока еще гарантированной государством заработной платы. Особенно это характерно для девушек-студенток педагогических вузов – будущих учительниц и воспитательниц в начальной и средней школе. В педвузы всегда шло минимальное количество юношей, а приходило на работу в школы по трудоустройству еще того меньше.

Переко́с гендерного (соотношение работающих в сфере образования женщин и мужчин) и половозрастного состава работающих кадров в средней школе всегда был, временами усугублялся, сегодня достигает критической черты: дети и подростки нуждаются в мужском воспитании, а его почти нет, за исключением преподавателей физической культуры, технологии и редких историков, математиков или литераторов-мужчин. Следует отметить, что и качество обучения в вузе слабо влияет на выбор выпускников школ. Отрицательное влияние на формировании профессиональной компетентности студентов оказы-

вает весьма слабая и в целом довольно примитивная мотивация к долговременному педагогическому труду под влиянием сложившихся стереотипов о невысоком социальном престиже этой профессии.

Третья тенденция, тормозящая формирование профессионализма педагогов средней и высшей школы в сфере воспитания обусловлена продолжающимся сужением вариативности построения учебного процесса, за исключением элитных гимназий и лицеев, ведущим к упрощению типов образовательных организаций. Неоднозначно по последствиям принятых постановлений и снижение ассортимента (перечня) допущенных Министерством образования и науки РФ школьных учебников по истории, литературе и естественнонаучным дисциплинам.

Четвертая тенденция связана с общими показателями ухудшения состояния здоровья педагогов и обучающихся. В СМИ уже достаточно давно (с 1988 года, с «Первого сентября» и «Педагогического Вестника») дебатруется вопрос о негативном влиянии современной школы и всего учебного процесса на здоровье учащихся. Медицинские специалисты связывают ухудшение здоровья у детей со следующими факторами: неспособностью детей справиться со все усложняющейся и «диверсифицирующейся» учебной программой; с перегруженными учебными программами и методически малограмотно выполненными учебниками; с физиологически чрезмерной учебной нагрузкой учащихся. Не считая обязательных домашних заданий, старшеклассники имеют в неделю более 40-42 рабочих часов, причем общая учебная нагрузка школьников за последние двадцать лет увеличилась почти вдвое и без какой-либо компенсации морально-психологическому состоянию детей и подростков: «кабинеты релаксации» считаются либо блажью, либо непозволительной для бюджета школы роскошью, которую могут позволить себе лишь отдельные «продвинутые» организации, и то за счет шефов и спонсоров. Еще в 1997 году в ассоциации «Школа 2100» академик РАО А.А. Леонтьев поставил диагноз большинству обучающихся в средней школе: «школогенный невроз».

Наконец, пятая (тревожная) тенденция связана с определенным кризисом морально-политического доверия педагогического сообщества к работе органов административной власти и управления – как на региональном, так и на федеральном уровнях. Последствия чреваты непредсказуемостью – причем совершенно недоказуемо, что в сложившейся ситуации перемены (очередное реформирование системы) пойдут на пользу школе и педагогу как воспитателю.

## **Глава 3. Профессиональная позиция педагога как воспитателя: особенности, характеристики, мотивация**

### **3.1. Педагог-воспитатель: инвариантные характеристики профессиональной позиции**

В настоящее время ввиду первостепенной важности формирования гражданского общества, процесса взаимодействия его социальных институтов, оценка качества профессиональной позиции педагога как воспитателя и определение перспектив изменения или развития этой позиции приобретает особую социально-педагогическую актуальность.

В каком обществе проявляется сегодня позиция педагога-воспитателя? Какие профессиональные качества педагога как воспитателя социально востребованы? Какие именно изменения действительно, а не мнимо влияют на состояние его профессиональной позиции как воспитателя?

Современное общество – это структурно многоуровневое и социально противоречивое полисубъектное пространство социального взаимодействия, которое проявляется в отношениях антагонизма, противоборства, конкуренции, диалога, партнерства и сотрудничества. В условиях крайне усложнившегося социума, в своей воспитательной практике педагогическое сообщество имеет дело и с неоднозначными, порой взаимоисключающими стереотипами сознания и поведения школьников. Традиционные социальные институты воспитания уже больше не обладают полнотой влияния на процессы социализации. Более того – неадекватно ориентируются в них или совсем не ориентируются, что видно по некоторым социально-воспитательным результатам за последние десятилетия. Кто бы мог ожидать такого обилия записавшихся в бандиты подростков в девяностые годы – выпускников советской школы, спокойно и «отмороженно» убивавших друг друга в рядах многочисленных ОПГ от Питера до Владивостока? Сколько вчерашних школьниц-пионерок было растоптано, обесцещено, продано в арабские и турецкие бордели в ходе этой «гуманистической перестройки» бывшего советского быта? Сериал «Бригада» во главе с Безруковым еще приукрашивал и романтизировал эту социальную и культурную трагедию нашего общества.

Эффекты накапливаются кумулятивно, а понимания подходов к их позитивному разрешению в педагогическом сообществе не так уж и много. Современное взаимодействие между государственными и общественными институтами воспитания уже не может строиться по тем же правилам, которыми руководствовалась достаточно обширная

и многоуровневая система воспитания в советское время в условиях господства единой идеологии и более-менее формального (в годы последних пятилеток) или подлинного (в Великую Отечественную войну) морально-политического единства общества.

В настоящее время, не объединенные ни идейно, ни организационно, имеющие различные источники финансирования воспитательной деятельности, практически не связанные взаимными обязательствами, субъекты воспитания при этом, однако обязаны соблюдать действующее законодательство относительно понимания целей и содержания воспитания детей. При этом продолжает сохраняться весьма расплывчатое понимание параметров формируемой личности, целесообразных и нравственно оправданных способов и средств воздействия на детей, относительно путей создания условий для самовоспитания ребенка. Нередко общественные, частные и государственные субъекты воспитания преследуют противоположные по смыслу, целям и ценностным установкам воспитательные цели. Например, не видится никаких возможностей нормального общественного диалога между адептами ювенальной юстиции или пропагандистами либерально-проамериканского типа воспитания, открыто практикуемого во многих частных, негосударственных образовательных организациях, и сторонниками традиционного воспитания, основанного на православных этических ценностях и образе жизни. Ни одна из общественных сил не желает в этих вопросах прислушиваться к иному мнению.

В современном образовательном пространстве существует и множество разнородных институтов, институций воспитания (государственных и негосударственных, коммерческих, общественных, культурных, политических, социокультурных, традиционных и инновационных). Выявление и научное обоснование их социализирующего и воспитательного потенциала – особая проблема педагогики, и, видимо одна из важных перспектив дальнейшего углубления и развития теории воспитания. Осложняется картина тем, что субъекты социализации и воспитания часто стоят вне рамок образовательных институтов, но функционируют в образовательном пространстве, захватывая его ниши и средства влияния (это так называемые новые субъекты социализации – неформальные клубы, неправительственные организации (НКО), некоммерческие содружества, инженерные общества, спортивные объединения, бизнес-структуры и др.). Все это отражается на характеристиках профессиональной позиции педагогов как воспитателей, точнее на каких-то изменениях в их профессиональных позициях.

Выяснение не мнимых, а реальных позиций педагогов в сфере воспитательной деятельности, представляющих различные категории

образовательных организаций основного общего и дополнительного образования, выявление отношения основного контингента воспитателей к институту семьи, к общественным и детским организациям, поиск и выявление характеристик, позволяющих сформировать новые представления о качестве и направленности их профессиональной позиции – всё это позволит сформировать наиболее полное представление о причинах и последствиях возникновения проблем и кризисных явлений во взаимодействии субъектов образования, уточнить и конкретизировать риски и ограничения в средствах и способах такого взаимодействия, наметить наиболее эффективные направления, способы и методы минимизации рисков и поиска точек пересечения интересов и социально-воспитательных потенциалов современного российского учительства.

Известно, что исторические типы педагогического знания диалектичны, они не сменяют, а как бы дополняют друг друга, продолжая свое преобразованное существование в снятой форме и в последующие эпохи. От социального содержания, целей и задач развития педагогической науки зависит воспитательный потенциал педагогического сообщества. Профессиональные позиции педагогического сообщества включают в себя исторически обусловленную специфику гуманитарного знания о человеке и обществе, а, следовательно, исторически обусловленную динамику взаимодействия единичного, особенного и всеобщего в педагогическом знании как особой отрасли знания гуманитарного и естественнонаучного.

Профессиональные позиции педагогического сообщества воспитателей включает в себя как актуально-востребованные эпохой, так и социально-перспективные профессионально-педагогические компетенции, что служит теоретической базой постоянного обновления содержания и формы профессионального образования, повышения квалификации и переподготовки педагогов как специалистов и в сфере дидактики, и в сфере воспитания.

Профессиональные позиции педагога-воспитателя включают в себя формы самообразования учительства, методы и приемы педагогической работы, обнаруживающие свою социально-педагогическую эффективность, а, значит – актуальность для данного состояния педагогической практики в широком и узком социальном контексте, ту актуальность, из которой, в принципе, могут проявляться признаки, зерна, созреть рациональные всходы завтрашнего состояния образовательной среды.

Поэтому профессиональные позиции педагогического сообщества всегда проблемны, всегда отражают специфику взаимодействия государства, общества, науки и практики образования, всегда так или иначе отражают состояние воспитания не только как общественного

явления, но и как особой формы общественного сознания, а значит – реагируют на кризис образования, его социальные эффекты и проекции. Именно благодаря гражданской позиции профессионального сообщества педагогов России примерно с 2008–2012 гг. стал возможен не декларативный поворот в обществе к теме воспитания как важнейшему приоритету национального и общественного развития и определенной морально-политической консолидации общества после застойного в целом постперестроечного периода развития.

Образовательное пространство – ресурс социального и культурного опыта диалога с подрастающим поколением. Сегодня оно диверсифицируется с поразительной скоростью – его разнообразие усложняется. Оно полисубъектно. Умножаются и усложняются формы и способы взаимодействия традиционных и новых субъектов социально-педагогической реальности. Возникают новые образовательные практики, видоизменяются роли и статусы вроде бы уже традиционных акторов социализации и воспитания.

Образовательная среда современной школы (если брать передовой уровень ее организационной структуры) уже мало напоминает то, к чему привыкли несколько поколений педагогов и воспитателей. К ее пространственно-предметному наполнению относится то, что уже выступает факторами ее интенсивного развития, а именно:

- 1) Тотальная цифровизация образовательной среды образовательной организации или воспитательного учреждения (*mobile power and gas supply above movable tables* – подвижные учебные столы с подключенным электропитанием, газовыми горелками и пультами управления, совмещенными с Wi-Fi планшетами в лабораториях естествознания – кабинетах, объединяющих физическое и химическое оборудование, *campus TV studio* – кабельное школьное телевидение – студия, с выходом на Интернет и местные сети, *Mac Lab for movie editing* – Mac Лаборатория для создания, монтажа и редактирования школьных кино и видеофильмов, сетевые студии и т.д).
- 2) Пространственный дизайн образовательной организации, предусматривающий современные решения для проектной деятельности учащихся (*students working on group projects in common areas* – учащиеся, воспитанники, работающие над проектами в малых группах по общим областям интересов и заданиям учителей или воспитателей), просторный дружественный архитектурный дизайн учебного здания, художественной или творческой студии, или тренировочного центра (*spacious campus design*) и т.д.

- 3) Сетевое окружение школы или ближайшая социокультурная среда. Новейшие приоритеты в образовании все больше маркируют формирование сложной и многоуровневой образовательной микросреды основного, так и дополнительного образования как совокупностей пространственно-предметных, социальных и дидактических условий для развития личности ребенка, подростка, юноши [13]. Осваивая приемы, методы и формы воспитания, преподаватель современной школы повышает свою учительскую квалификацию, изменяет (и, скорее всего, к лучшему) свою личность.

Рассмотрим характерные типы педагога-воспитателя, формирующиеся в этом современном образовательном пространстве, и попытаемся выделить на этой основе их инвариантные характеристики.

Образовательная среда – реальность многомерная и многообещающая. Характеризуя потенциал образовательной среды, еще в 1926 году Л.С. Выготский подчеркивал, причем с очень сильными социально-смысловыми акцентами: «На долю учителя выпадает новая отечественная роль. Ему предстоит сделаться организатором той социальной среды, которая является единственным воспитательным фактором... Если социальную среду условно понимать, как совокупность человеческих отношений, то совершенно понятна та исключительная пластичность социальной среды, которая делает ее едва ли не самым гибким средством воспитания» [3]. В.В. Рубцов отмечает, что образовательная «среда – это ситуация, когда ребенок сам/самостоятельно создает себе образ в условиях взаимодействия с другими (взрослыми, детьми), которые составляют его окружение... Среда – это когда ребенок создает средство, при котором он этот образ создает сам. Фактически общность есть важнейшая характеристика среды» [10, С.370]

На основе анализа имеющихся исследований Л.И. Новикова назвала развивающей средой совокупность условий и систему отношений вокруг ребенка, способствующих проявлению и дальнейшему развитию одаренности личности, охватывая близкие и далекие жизненные сферы: «ребенок как личность формируется и развивается не только под влиянием системы школы, но и под влиянием окружающей школу среды... там, где это возможно, надо интегрировать воспитательные возможности среды и школы на базе самой школы, ввести некоторые позитивного плана события, явления, происходящие в среде, в жизнь школьного коллектива. За счет освоения среды, окружающей школу, того позитивного, что в ней есть, можно сделать эффективнее ее воспитательную систему». И ставила перед педагогами-исследователями и педагогами-практиками проблему: «нельзя ли сделать воспитывающей саму среду? Об этом думали педагоги прошлого, думают

и сейчас... проблема «приспособления» среды к нуждам детства сейчас, пожалуй, еще более актуальна» [6, С.226-227].

Заметим, что, кроме стимулирования творческой деятельности обучающихся и воспитуемых, не менее важным в современных условиях становится развитие их готовности включаться в систему современных интеллектуальных, производственных и потребительских технологий информационной и сетевой среды, фактически уже более не знающей искусственных социокультурных барьеров и социальных условностей.

В образовательном пространстве быстро меняющегося общества первой четверти XXI века важно изучать как теоретические, так и методические аспекты подготовки современного социального педагога, его новые роли руководителя или консультанта детского общественного объединения. Для современной педагогической науки и практики весьма актуальна проблема формирования корпуса социальных педагогов – кураторов и руководителей детских общественных объединений. Это особая тема, безусловно, входит в круг разработки теоретических и методических основ подготовки будущих педагогов к воспитательной и профориентационной деятельности в системе общего и дополнительного образования. Осложняется картина тем, что субъекты социализации и воспитания часто стоят вне рамок образовательных институтов, но функционируют в образовательном пространстве, захватывая его ниши и средства влияния. Например, это всевозможные неформальные детские и детско-взрослые объединения, заявляющие себя агентами и акторами социализации, а то и воспитания. Происходит своеобразная неформализация образовательного пространства. Ведь воспитание – следствие педагогического взаимодействия, явление обоюдостороннее, со временем изменяющее как воспитуемого, так и воспитателя. Оно относится не к технологиям, а к личностям, касается работы с установками, оценками, мотивами, суждениями, ценностями, поступками и поведением. Уметь выявлять воспитательные компоненты дидактики и умело использовать их в воспитательной работе (например, когнитивные навыки) не только полезно, но и необходимо каждому педагогу средней и высшей школы для того, чтобы обучение, которое он ведет в классе, стало процессом дидактически полезным (целесообразным и конструктивным), психологически успешным (высоко мотивированным) и социально эффективным (адаптивным). Современная дидактика должна соотноситься с воспитанием. И удобнее всего для этого использовать возможности среды, условий ее составляющих, правила и нормы общения обучающихся и воспитуемых с учителем и между собой.

Каковы наиболее существенные профессиональные качества педагога-воспитателя в этих условиях, в чем заключена его принципиальная позиция? Образовательная среда – «питательная среда» любого детского объединения. Руководство детским общественным объединением требует от взрослого достаточно высокой квалификации. Руководитель развивающегося детского общественного объединения вынужден быть одновременно педагогом, психологом, юристом, методистом, журналистом, режиссером и администратором практически в одном лице (особенно на начальном этапе своей деятельности). Профессиональная позиция взрослого, которого дети самостоятельно выбирают своим наставником, воспитателем, добровольно следуют его советам, опыту, поведению, является существенной характеристикой социального педагога нового типа как педагога-воспитателя. Социального педагога – организатора детского общественного объединения нельзя «традиционно» подготовить, воспитать по «единым», заданным сверху программам государственных образовательных учреждений. Он принадлежит к числу педагогов-новаторов, дизайнеров системы общественного социального воспитания.

Профессиональная позиция педагога как воспитателя в основной средней школе отражает изменения, происходящие не только в социуме и культуре, но и в науке в целом, что вполне закономерно – практика сигнализирует о переменах, но теоретическое осмысление этих перемен, их качества и примерного вектора может значительно отразиться на состоянии практики. Первая крупная подвижка научной парадигмы второй половины двадцатого века отразилась в поисках обновления содержания понятия воспитание, в исследовании новых средств и методов воспитания и обучения школьников. Эта линия связи науки и практики выражена в теоретических основах развивающего обучения, в теории и на практике по-новому воспитывающего обучения, в инновационных положениях, сформулированных в работах Ю.К. Бабанского, В.В. Давыдова, Лернера, Скаткина и др. ученых. Глубокое отражение связь теории и практики воспитания получила в целом комплексе научных идей через теорию школьного коллектива у творческой группы практикующих ученых, во главе которых встала Л.И. Новикова (Х-Й. Лийметс, А.Т. Куракин, П.Г. Годин, А.В. Мудрик и др.) Теория коллектива, преобразованная в соответствии с научной идеологией системного подхода стала фактором связи теории и практики воспитания на несколько десятилетий второй половины двадцатого столетия.

Определение новых форм связи традиционной теории и новой практики воспитания стало предметом организации социально-педагогического взаимодействия в школе № 109 (Е.А. Ямбург), в Школе са-

моопределения В.А. Тубельского и т.д. В школах-лабораториях и экспериментальных площадках Центра теории воспитания ИТИП (ЦО «Школа №825» г. Москвы, Лицей им. Л.И. Новиковой в г. Нижний Новгород, Лицей «Бауманский» в г. Йошкар-Ола и др.), в инновационных школах (ЦО в московском р-н Митино, в Ульяновске), в учреждениях дополнительного образования («Родина»), в детско-юношеских объединениях (Дружина «Сигнальщики») стал формироваться особый тип педагога-воспитателя.

Заметим, что, кроме стимулирования творческой деятельности обучающихся и воспитуемых, не менее важным в современных условиях становится развитие их готовности включаться в систему современных интеллектуальных, производственных и потребительских технологий информационной и сетевой среды, фактически уже более не знающей искусственных социокультурных барьеров и социальных условностей.

Воспитание – следствие педагогического взаимодействия, явление обоюдостороннее, со временем изменяющее как воспитуемого, так и воспитателя. Оно относится не к технологиям, а к личностям, касается работы с установками, оценками, мотивами, суждениями, ценностями, поступками и поведением. Уметь выявлять воспитательные компоненты дидактики и уметь использовать их в воспитательной работе (например, когнитивные навыки) не только полезно, но и необходимо каждому педагогу средней и высшей школы для того, чтобы обучение, которое он ведет в классе, стало процессом дидактически полезным (целесообразным и конструктивным), психологически успешным (высоко мотивированным) и социально эффективным (адаптивным). Новейшие приоритеты в образовании все больше маркируют формирование сложной и многоуровневой образовательной микросреды основного, так и дополнительного образования как совокупностей пространственно-предметных, социальных и дидактических условий для развития личности ребенка, подростка, юноши [13]. Осваивая приемы, методы и формы воспитания, преподаватель современной школы повышает свою учительскую квалификацию, изменяет (и, скорее всего, к лучшему) свою личность.

Современная дидактика должна соотноситься с воспитанием. И удобнее всего для этого использовать возможности среды, условий ее составляющих, правила и нормы общения обучающихся и воспитуемых с учителем и между собой.

Эксперт в сфере инновационной педагогики США В.В. Веселова отмечает особую роль педагогической практики guidance (гайденс, что значит «руководство, опека, сопровождение») в инновационной перестройке взаимоотношений «учитель-ученик», предпринятой в американской школе конца XX века [1]. С одной стороны, эта система

представляет собой развитие основополагающей идеи Френе об изменении «самой среды взаимодействия учителя и учащихся, воспитателя и воспитанников» на основе разновозрастного взаимодействия учащихся [2;4;12]. С другой стороны, это продолжение и развитие педагогической традиции, заложенной еще в XIX столетии в традициях британской школы, так называемой ланкастерской системы взаимного обучения. В современном виде это программа «Молодежь обучает молодежь» оформилась в своеобразную систему тьюторства ответственных консультантов (counselors, «каунслеров») старшего школьного возраста. Выражаясь языком советской школы 50-х годов, это практика «взятия на буксир», опеки и поддержки младших школьных товарищей (аналог системы шефов и подшефных в советских школах), или школьников, не справляющихся по каким-либо причинам с выполнением школьной нагрузки.

Мотивы сплоченности, идеи «мы одна команда», культивирования традиций team work (работы или игры в одной дружной, часто разновозрастной команде – это поощряется) и team spirit (командного духа), нацеленности на победу, гордость причастности своей группе являются сильнейшими педагогическими факторами воспитания активной жизненной позиции [7]. Идея эта укоренилась в педагогической традиции, проверена и доказана на практике в образовательных системах и культурных формах воспитания Англии, Японии, США, Германии, а сегодня – практически во всех цивилизованных социокультурных практиках мира, где роль социально-активной инициации подростков чрезвычайно велика. Чрезвычайно большой и значимой она всегда была и в отечественной традиции воспитания (ставка на общину и коллектив) и от этого опыта использования особенностей национальной ментальности отказываться не следует. Нашим педагогам полезно изучать опыт формирования жизнедеятельности школьников и студентов в детской общности, коллективе посредством использования малых групп в реализации воспитательного потенциала урока или мастерской (atelier, workshop). Мастерская – хороший ресурс коллективно-образования и воспитания личности, способной к «самоформированию, самоизменению и самоуправлению собственной судьбой» [5]. Активное освоение среды идет через team-work, т.е. через навыки умения работать (или творить) в «команде», в малых группах. Например, To join the student government or the debate team – войти в состав ученического (или студенческого, если речь идет о колледже) самоуправления или команды по организации прений, быть членом подобной команды весьма престижно. Дебаты или прения часто проводятся в средних школах и колледжах США на соревновательной основе и выходят за рамки «учебности».

Открытые школы стараются делать окружающую среду образовательной. За счет реализации метапредметных компонентов образования и привлечение культурных ресурсов окружающей школы и колледжи среды происходит так называемое «характероформирующее» образование (*shaping personality education*), образование, нацеленное на лепку характера, формирование индивидуальности, у которой создано представление о своей социальной ответственности (*personal social responsibility*). По сути это и есть воспитание, причем снижающее уровни потенциальной конфликтности подростков и молодежи, повышающее пороги социальной напряженности и рисков на этнической и расовой почве, ослабляющее провокативное влияние социопатов на учащуюся молодежь.

Как осуществлять эффективно эту работу по «*shaping personality education?*» Владимир Спиваковский (директор колледжа в США) так излагает основные запросы учащихся и учителей, дающие импульс к инновационной реорганизации пространственно-предметной среды:

1. «Классы должны быть хорошо оборудованы, чтобы что-то можно было делать руками.
2. Вести всю учебно-воспитательную работу через кейсы и проекты, а не через нудные лекции или тесты.
3. Работать в команде и квестах или в тихих комнатах, а не в шумных классах, где за 100 децибелл.
4. Учителя пусть будут советниками, а не преподавателями, и готовы слушать и слышать, а не пугать оценками.
5. Больше пространства для спорта и тренажеров.
6. Открытые, а не закрытые пространства классов (*open space*)» [12].

А вот как сформулировал Пьер Ланжевен инновационные способы реформирования школы как дома, среды развития личности школьника:

- Формирование малых групп как условия реализации психолого-педагогической концепции личностного роста воспитанников (об этом писали Роджерс, Ланжевен и др.)

- Педагогическая мастерская вместо урока – новая форма как учебной, так и внеурочной воспитательной работы. В мастерской достигается максимальное приближение к реальному опыту истинно научного или художественного постижения мира, потому что каждый ее участник движется от осознания личного опыта к опыту национальной и общечеловеческой культуры в свободной деятельности [4, С. 32-33].

Что наиболее интересно отметить, качественная типология, отражающая существенные стороны профессионально-личностной позиции этого типа педагога-воспитателя теперь не зависят уже ни

напрямую, ни косвенно от жесткой привязки к какому-либо традиционному типу или виду учебного заведения или учреждения дополнительного образования. Его характеризует, прежде всего, личностно-профессиональная позиция. Сегодня это и комплексный показатель профессиональной деятельности, это и ступень его мастерства. В более высокой, чем, когда бы то ни было ранее зависящей от нравственной позиции педагога-воспитателя, от высоты его морального облика, не привязанного к догматам идеологии или уставным нормативам партийной принадлежности. Что налагает на него еще более взыскательные требования к самовоспитанию, к нравственной чистоте, поведенческой примерности.

Эта педагогическая позиция сводится не к прямому руководству объединением, а к такой организации его деятельности, при которой фактором воспитательного влияния становится само объединение (его цели, задачи, содержание и организация деятельности, отношения, ценности, традиции и т.д.). Обобщая профессиональные качества педагога воспитателя средней школы, организации дополнительного образования, самодеятельного детского объединения, специфика воспитательной работы различных категорий педагогических работников в современной системе образования, может быть обобщена позиции педагога-воспитателя на нескольких принципиальных инвариантах профессионально-личностных черт. К таким инвариантным характеристикам относятся:

- активная жизненная позиция, инициативность, предприимчивость;
- «аксиоматическая» культуросообразность – ориентация на многоплановую воспитывающую деятельность, подчиненную интересам культуры и примерам высокой общественной морали и в убеждениях, и в социальном общении, и в поведении;
- работа с реальными связями процесса обучения, понимаемого как приобретение и накопление жизненного опыта, освоения компетенций, умений и навыков на основе системного знания в избранных областях на фоне широкой культуры интеллектуальной деятельности с воспитанием как созданием условий развития личности, с переходом от деятельности пусть в самой лучшей, но все же именно и только учебной ситуации к настоящей жизнедеятельности (это путь педагогов традиции Макаренко);
- отслеживание профессиональной карьеры своих воспитанников;
- общие организационно-деловые умения и навыки, деловые качества организатора и пропагандиста (организация отрядов, системы их руководства звеньями и бригадами, воспитание

ответственности за порученное дело, радости разделенного со всеми и ставшего твоим личным достоянием общего успеха и пр.);

- специальные организационно-деловые умения и навыки, желание и умение организовать педагогически ценную, воспитывающую работу в малых группах подростков – учащихся средних школ, воспитанников интернатов, лицеев, кадетских корпусов и т.д.;
- стремление к рефлексии, к осознанию смыслов собственной деятельности, поведения, общения.
- активная жизненная позиция, инициативность, предприимчивость;
- «аксиоматическая» культуросообразность – ориентация на многоплановую воспитывающую деятельность, подчиненную интересам культуры и примерам высокой общественной морали и в убеждениях, и в социальном общении, и в поведении;
- работа с реальными связями процесса обучения, понимаемого как приобретение и накопление жизненного опыта, освоения компетенций, умений и навыков на основе системного знания в избранных областях на фоне широкой культуры интеллектуальной деятельности с воспитанием как созданием условий развития личности, с переходом от деятельности пусть в самой лучшей, но все же именно и только учебной ситуации к настоящей жизнедеятельности (это путь педагогов традиции Макаренко);
- отслеживание профессиональной карьеры своих воспитанников;
- общие организационно-деловые умения и навыки, деловые качества организатора и пропагандиста (организация отрядов, системы их руководства звеньями и бригадами, воспитание ответственности за порученное дело, радости разделенного со всеми и ставшего твоим личным достоянием общего успеха и пр.);
- специальные организационно-деловые умения и навыки, желание и умение организовать педагогически ценную, воспитывающую работу в малых группах подростков – учащихся средних школ, воспитанников интернатов, лицеев, кадетских корпусов и т.д.;
- стремление к рефлексии, к осознанию смыслов собственной деятельности, поведения, общения.

Практически всё в этих позициях подхвачено быстро формирующимся в России совершенно новым типом педагога – волонтером, общественным активистом, деятельным участником волонтерского движения. На фоне многих «эгоистических» молодежных движений волонтеры действительно заняты реальной, осязаемой, действенной помощью людям. Их идея социальна – это практическое служение обществу, пусть и малыми, но конкретными делами, направлена на улучшение жизни и самочувствия людей, их здоровья, физического и нравственного.

Молодежное движение волонтеров – пример самодеятельного объединения, оно стало заметным явлением общественной жизни России конца 2000-х гг. А уже в 2009-2010 гг. (отмечался Год Молодежи в РФ) в той или иной форме волонтерским движением были охвачены такие города, как Барнаул, Белгород, Владивосток, Вологда, Воронеж, Красноярск, Липецк, Москва, Мурманск, Пермь, Петербург, Самара, Уфа, Ярославль. Наиболее полно волонтерские объединения представлены в Москве и Санкт-Петербурге. Активно развивается молодежное добровольчество в Красноярске и в Краснодарском крае, на Кубани.

Важно отметить и то, что практика таких волонтерских объединений согласуется с государственным документом «Стратегия развития молодежной политики» в целом и, в частности, с такими ее проектами, как «Команда», «Успех в твоих руках», с развертыванием молодежного информационного проекта «Новый взгляд», с началом работы многих направлений и объединений в рамках Российского движения школьников (РДШ). В самодеятельных детских объединениях, которые могут не по конъюнктуре, а с позиций целесообразности объединения социально-педагогического воздействия на социум, с позиций здравого педагогического смысла, педагог-воспитатель может проявить себя в самых ярких ролях, позициях, ипостасях.

Достаточно грамотно и вполне убедительно об идеологии своей деятельности говорят цели и задачи их программ, например:

- 1) Способствовать моральной, культурной, оздоровительной, спортивной, социально-просветительской деятельности, а также пропаганда и популяризация здорового образа жизни.
- 2) Способствовать самореализации молодежи в социальной, творческой и волонтерской сферах деятельности.
- 3) Патриотическое воспитание молодежи, изучение и защита культурно-исторического наследия народа.
- 4) Способствовать сближению людей разных национальностей, культур, традиций и верований.

- 5) Подготовка нового поколения молодежных лидеров, социальных работников и волонтеров, передача самого ценного из опыта своей работы.

Надо думать о сетевом целевом объединении таких педагогических сил в рамках социально-педагогических обществ, союзов, о создании условий для научного осмысления ими своего уникального опыта, его использования в развитии теории, методики воспитания, науки о Детстве в целом.

### Литература к разделу

1. Веселова В.В. Американская школа: ценности образования (1960-е – 1990-е годы). Монография. – М.: Витязь, 1999. – 144 с.
2. Веселова В.В. Билет в будущее. [О психол.-пед. службе в США]. – М.; Знание, 1990. – 79 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология /под ред. В.В. Давыдова – М.: Педагогика-Пресс: 1996 – (Психология: Классические труды) – 536 с.
4. Гура В.В. Педагогические идеи Селестена Френе как основа практического медиаобразования // Инновации в образовании. 2011. № 3. – С.32-33.
5. Мухина И.А. Что такое педагогическая мастерская? Sommaire// [Электронный ресурс]: – Режим доступа. – URL: <http://www.lelien.org/Francuzskaya-gruppa-novogo?lang=fr> – Дата обращения:12.06.2016.
6. Новикова Л.И. Педагогика воспитания. Избранные педагогические труды/ Под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика. Сост. Е.И. Соколова. – М., 2010. – 336 с. – С. 226-227.
7. Новые ценности образования: Свободное образование: зарубежный опыт / 2003, Выпуск 2(13). – 200 с. Новые ценности образования/ New educational values: Культурные модели школ. – Вып. 6. – М.: ИПИ РАО, 1997. – 248 с. – С.165-176.
8. Основные тенденции развития образования в современном мире: [материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящ., 85-летию со дня рождения З.А. Мальковой] / Рос акад. образования, Ин-т теории и истории педагогики, Науч. проблемный совет по сравнит. педагогике; [сост. О.К. Гаганова, Н.Н. Найденова]; под науч. ред. В.А. Мясникова, Б.Л. Вульфсона, А.К. Савиной. – М.: ИТИП, 2006. – 335 с.: ил.
9. Педагогические мастерские: Франция – Россия / Сост. Э.С. Соколова, И.А. Мухина. / Под ред. Э.С. Соколовой. Пер. с фр. Л.М. Беляевой. – М.: Новая школа, 1997. – 128 с.
10. В.В.Рубцов Основы социально-генетической психологии – М. Воронеж: НПО Модэк, 1996 /АПСН/ – 384 с. – С. 370.
11. Спиваковский Владимир. В Америке образовательный взрыв. «Обозреватель»/ Блог В. Спиваковского. – Статья [Электронный ресурс]: <http://obozrevatel.com/blogs/72096-v-amerike-obrazovatelnyiy-vzryiv.htm>. – Дата обращения: 10.04.2016.
12. Френе С. Избранные педагогические сочинения / Вступит. статья Б.Л. Вульфсона. – М.: Прогресс, 1990.
13. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию/ ЦКФЛ РАО, 1997. – 248 с.

### **3.2. Профессиональная подготовка педагогов-воспитателей: проблемы и пути решения**

В работе по подготовке педагогов важно использовать дискуссионные формы, создавать условия для свободного высказывания педагогов, прояснения и понимания ими своей жизненной и профессиональной позиции. Давать возможность прочувствовать им важный жизненный опыт, самим включиться и пережить те формы воспитания, которые они смогут в дальнейшем испробовать в работе с воспитанниками.

Следовательно, работа с педагогами должна выстраиваться на основе групповых обсуждений, дискуссий, которые создают условия для открытого позиционного взаимодействия, а также позволяют освоить новые формы дискуссионной работы, которые они смогут в дальнейшем использовать в работе с воспитанниками. Необходимо показать, что данная форма работы является одной из наиболее эффективных для проявления общности в группе (детско-взрослой общности со школьниками), стимулирования и проявления педагогами (и воспитанниками) своей субъектности. Дискуссия создает условия для: ситуации открытого общения; формирования единого ценностно-смыслового пространства; определения и проявления своей позиции; формирования взаимопонимания и взаимоуважения. При работе важно проигрывать различные формы дискуссий. Важно, чтобы дискуссия становилась формой коллективного размышления над важными для всех вопросами, позволяла каждому заявить свою точку зрения, стимулировала участников занять свою субъектную позицию.

Одновременно, важно уделять внимание рефлексии, отрабатывать способы его индивидуальной рефлексии, приемы рефлексивной работы педагога с классом, средства выстраивания индивидуальной беседы со школьником для стимулирования его рефлексии на себя, как субъекта деятельности.

На первых встречах с педагогами важно совместно обсудить следующие психолого-педагогические понятия: воспитание, развитие, педагогическое содействие, педагогическое взаимодействие, педагогическая поддержка, социализация, субъектная позиция, индивидуализация, самоопределение, субъектность, деятельность, воспитательное пространство, коллектив, детско-взрослая общность, со-бытийная общность.

Одной из главных целей работы с педагогами является создание ситуаций проживания ими значимого опыта со-бытийной общности в коллективном обсуждении, для понимания и осознания (перенос

в личный опыт) обсуждаемых теоретических вопросов. Приведем возможные формы профессиональной подготовки педагогов-воспитателей через организацию дискуссий.

«Работа с ценностями».

В начале проводилась общая разминка, через игру «ассоциации». Группе предлагалась жизненная ценность (например, «доброта»), каждый участник дает свою ассоциацию на данное слово. Ассоциации участников практически никогда не повторяются. Прием показывает множественность смыслов, наполняющих одно слово, субъективность его восприятия каждым. Далее каждому участнику давалась на карточке одна из ценностей (добро, красота, гармония, разум, щедрость, терпение, понимание, дружба, детство, любовь и пр.). Давалось небольшое время на размышление 2-3 минуты, а дальше предлагалось по желанию, вынести свои размышления о ценности на коллективное обсуждение.

Структура обсуждения:

- 1) один из участников предлагает на обсуждение свою ценность, раскрывает свое понимание (какой она содержит смысл в его жизни, ее принятие или не принятие, ее роль в жизни человека, в педагогической деятельности);
- 2) участники задают вопросы на понимание, уточнение и прояснение;
- 3) желающие вносят свои смыслы в представленную ценность, озвучивают свое понимание данной ценности. В нашем опыте работы, наибольший интерес в обсуждении с педагогами вызвали ценности: детство, смех, верность, свобода, взаимопонимание.

Данная форма дает возможность: услышать позиции других; является хорошим педагогическим средством, позволяющим вывести взрослых (в дальнейшем воспитанников) на значимые для них вопросы, на осознание ими своих жизненных ценностей; содержит два важных компонента - индивидуальной и коллективной работы, которые позволяют каждому осознать свою позицию и соотнести ее с мнениями других; позволяет выйти на значимые для всех вопросы, формирует единое смысловое пространство; формирует важный опыт ценностно-смыслового общения (в дальнейшем для организации жизни класса, клуба, школы); формирует добрые, доверительные отношения в группе, взаимопонимание; при работе со школьниками важно не сравнивать высказываемые позиции (чья позиция лучше), а проявить как можно больше позиций, помочь высказать свое мнение каждому; у данного средства могут быть разные целевые ориентации (при

работе в классе: помощь отдельному школьнику в ценностном самоопределении, формирование отношений в классе, общности и взаимопонимания между ребятами).

### **«Упражнение Джеффа».**

Цель упражнения создать условия для осознания педагогами своей жизненной и профессиональной позиции в открытом игровом взаимодействии, показать активную форму дискуссии для их работы с воспитанниками. По правилам игры каждый обязательно должен сделать выбор и отразить его переходом в позиции: «да», согласен; «нет»; «может быть», сомневаюсь. Пассивных зрителей в этой форме нет. Данная дискуссия включает 5 – 7 вопросов, является приемом, позволяющим определить значимые вопросы для дальнейшего обсуждения в группе, настраивающим на открытое позиционное взаимодействие участников.

Представим фрагмент данного упражнения в работе с педагогами одной из групп, который отражает как постепенно педагоги более осознанно и отчетливо формируют свое мнение, как активно включаются в обсуждение. В таком обсуждении проявляется со-бытийная общность в группе слушателей, которая служит основой для дальнейшего открытого взаимодействия в программе курса, позволяет иллюстрировать отдельные теоретические вопросы, обсуждаемые в курсе.

Вопрос: «Счастье, это любимая работа?»

Да: «Она занимает так много времени, что должна быть важной составляющей», «Работая – думаю о работе, иду домой и думаю о работе»; Нет: «Мое счастье, моя семья и друзья», «Работа это что-то очень тяжелое, а счастье, это когда легко, а не тяжело»; Может быть: «Она может быть счастьем, может нет», «Иногда бывают на работе такие моменты, когда ты действительно счастлив, что-то получается, удается, тогда это мгновения счастья».

Вопрос: «Любить детей опасно?»

Да: «Можно испортить человека своей любовью», «Любовь слепа, иногда она опасна»; Нет: «Хочешь воспитать хорошего человека, люби его», «Любви не бывает много», «Любовь, это еще и требование к человеку»; Может быть: Любовь иногда как паутина, ты любишь ребенка и навешиваешь на него свои ожидания, желания, решаешь за него, лишаешь его выбора, самостоятельности», «Любовь для ребенка опасна? Нет, не опасна. Но опасна для себя, любовь, это боль утраты, боль разочарования».

Вопрос: «Главная задача педагога – выполнять социальный заказ общества?»

Да: «Если социальный заказ воспитание личности, моральный кодекс, кодекс чести», «Сейчас, общество тоже требует личность, творческую, самостоятельную, наши позиции совпадают», «Нам за это платят деньги»; Нет: «Как быть с такими качествами как сопереживание, верность и тому подобное, которые не прописаны в социальном заказе», «А если социальный заказ будет воспитывать националиста», «Для меня заказ, это что-то обезличенное, бесчеловечное, невозможно исходить из него воспитывая человека»; Может быть: Если рассматривать стандарт, то он никогда не включает всех качеств, тех качеств, которые необходимо поддерживать в конкретном ребенке», «Общество имеет свой заказ, я жила при социализме и сейчас. Я ищу как учитель свое место в этом заказе, как безболезненно для ребенка его продвигать».

Вопрос: «Хороший учитель всегда сильная личность?»

Да: «Сильная личность, это не значит плохой человек, это значит цельный человек, который умеет брать на себя ответственность», «Сильная личность умеет жертвовать, жертвовать собой ради других, поступаться собой и своими близкими ради цели», «только сильная личность, может обратить на себя внимание, показать пример», «Иметь внутренний стержень – который только и дает уверенность. Желание действовать»; Нет: «Сильная личность может быть абсолютно безнравственной», «Пугает количество образцов в современных реалиях, где сильные личности, но не дают, а только берут», «Сильная личность, это общественный показатель, гораздо важнее духовность педагога, нравственная чистота и честность педагога», «Каждый ученик находит своего учителя, это может быть один ученик который нашел своего учителя, учителя который научил многому, дал много в жизни, и он не обязательно сильная личность»; Может быть: «Учитель может быть как сильная, так и слабая личность, и на его слабости я понимаю, что я таким не буду».

Вопрос: «Учителю бессмысленно и бесполезно ждать благодарности от детей?»

Нет: «Не стоит, но очень хочется», «Он совершил благодеяние, а ему не только ни сказали спасибо, а распяли на кресте»; Да: «Во-первых, нет четкого определения благодарности, интереснее, что внутри него происходит. Во-вторых, он добр по природе, добрые качества в нем есть, в-третьих, у него есть совесть», «Если мы попытаемся с вами перечислить, что движет человеком в момент благодарности, то придем к идеальной модели ученика, а выражение благодарности в любом варианте, это есть ступенька по которой мы идем, воспитывая личность. Это есть маленький этап осознания», «Благодарность может не всегда проявляться открыто. Если учитель заронил в ребенка зерно

сомнения, зерно мысли, какой-то вклад, а потом он подумает, что-то я об этом уже думал, мне кто-то говорил, он вспомнит, и это уже может быть благодарностью», «Благодарность, это нечто духовное, родство, близость ученика»; «Может быть»: «Благодарность всегда стимулирует, но не нужно ее никогда ждать, что бы не чувствовать не решительность», «Благодарность как обратная связь, не стоит ждать, но стоит рассчитывать на нее, что что-то, ты сможешь изменить в своей работе».

Достоинством данной формы дискуссии являлось обязательное участие каждого, невозможность вступать в спор, оценивать и относиться к мнению другого (это пресекается ведущим), каждый может лишь высказать свое суждение, что настраивает участников на активное слушание, размышление над позициями друг друга, на осознание собственного мнения.

На заключительной рефлексии практически все педагоги говорили о своей большой эмоциональной включенности в дискуссию, об особой атмосфере которую она формирует, о том, что она заставляет задуматься о своей позиции, желании использовать данную форму в работе с детьми, ее эффективности в направлении жизненного самоопределения старшеклассников.

### **Упражнение «Жизненное кредо»**

Упражнение построено на разборе суждений о жизненных ценностях, жизненной позиции, смысле жизни. Педагоги просматривают листки с фразами из художественных произведений, суждения детей и других педагогов. Большой интерес педагогов часто вызван суждениями детей, их глубиной и ясностью. Каждый отбирает наиболее близкое для себя, думает о своем жизненном кредо, жизненном девизе. Затем в кругу идет открытый разговор, в котором педагоги делятся своими суждениями. Происходит обсуждение наиболее близкого каждому, определяется близкое всем, задаются вопросы на понимание и уточнение.

Все суждения педагогов касались трех сфер: самая большая группа связана с активной жизненной позицией участников. Например: «Движение только вперед, с преодолением трудностей, сложностей, повышая свой жизненный уровень»; «Рвать горизонты»; «Нельзя идти путями низкими к высокой цели»; «Быть счастливой самой и делать счастливыми близких людей»; «Совершая поступки, знай, что будет в действительности»; «Иду на встречу я к хорошей цели, не для меня, не для меня безделье»; «Твори, ищи, дари»; «Жить без черновиков».

Вторая группа связана с отношением к жизни. Например, «Жить по совести, стараясь не отступать от своих нравственных позиций»; «Найти хорошее в плохом»; «Мир – это то, что я понимаю»; «Каждый

счастлив в малом, в простом»; «Не жди, не бойся, не проси»; «Совесь лучший контролер»; «Во всем соблюдать золотую середину»; «Достойно прожить свою жизнь».

Третья группа связана со сферой взаимодействия с другими людьми. Например, «Облегчи состояние другого»; «Принимай людей такими, как они есть»; «Твори добро и неси его людям»; «Любить и быть любимой»; «Найди себя в другом, он и станет твоим другом»; «Относись к людям так, как ты хочешь, чтобы относились к тебе»; «Жизнь – отданная людям»; «Прощение и понимание».

Такое групповое обсуждение, позволило участникам сопоставить свои взгляды на жизнь с представлениями других, настроило на совместную работу в группе. Если, некоторые участники затруднялись говорить открыто, то они ограничивались выбором фразы, без ее разъяснения. В данной работе самым интересным являлся этап коллективного обсуждения, когда каждый слышит другого, невольно сравнивая себя с другими, погружается в рефлексии себя, своей жизненной и профессиональной позиции. После данного упражнения, иногда во время него (если суждение очень затронуло всех), проводилось упражнение «Открытое интервью», когда одному участнику в свободной форме задавались вопросы, проясняющие его позицию (чем она определяется, как реализуется). На рефлексии, после данного упражнения педагоги отмечали: значимость такой работы для формирования жизненной позиции; большой педагогический, воспитательный потенциал упражнения в обеспечении жизненного самоопределения воспитанников; возможность на основе данного упражнения провести классный час в форме коллективного обсуждения; значимость для себя и для школьников условий (которые создает данное упражнение), в которых возможно осознать и открыто проявить свою позицию; возможности данного упражнения для формирования открытых и доверительных отношений со школьниками.

### **Методика «Десять качеств современного человека»**

Группа педагогов делится на микрогруппы (3–5 человек), каждая определяет 10 значимых качества современного человека. Затем в общем кругу, каждая микрогруппа зачитывает выбранные ее качества, происходит общее обсуждение: что понимается под данным качеством; все вместе договариваются о содержании каждого качества. При необходимости, происходит объединение схожих качеств в одно, или определяется новое, устраивающее всех. Составляется общий для всей группы список качеств, далее методом ранжирования, выбирается 10 наиболее значимых для всей группы качеств, в порядке их значимости.

Обобщенно, важные качества современного человека, выбранные педагогами, представлены в табл. 11. Всего участвовало 13 групп педагогов слушателей УИПКПРО, 248 человек. Данная таблица показывает наиболее значимые качества для современного педагога, такие как ум и образованность, порядочность и честность, общительность и целеустремленность, доброта и профессиональная компетентность.

Таблица 1

### Значимые качества современного человека

*Качества – объединены как близкие по смыслу, объединяемые:  
Выбор групп из 13*

1. Ум, интеллект, образованность, эрудированность, информированность	13
2. Порядочность, честность, благородство, гуманность	12
3. Коммуникабельность, общительность	11
4. Целеустремленность, настойчивость	10
5. Доброта, любовь	9
6. Профессионализм, компетентность	8
7. Трудолюбие, работоспособность	8
8. Деловитость, хватка, прагматизм, предприимчивость, мобильность, практичность, энергичность	8
9. Здоровье, стремление к здоровому образу жизни	7
10. Чувство юмора, оптимизм, жизнерадостность	7
11. Решительность, смелость, активность, жизненная позиция	7
12. «Я», самодостаточность, уверенность в себе	6
13. Толерантность, терпимость	6
14. Патриотизм	5
15. Воля, внутренний стержень, быть субъектом	3
16. Духовность, внутренняя культура	3
17. Естественность, гибкость, стрессоустойчивость	3
18. Творчество, креативность	3
19. Способность к рефлексии, осознание себя	3
20. Справедливость	2
21. Воспитанность, тактичность, пунктуальность	2
22. Ответственность	2
23. Самосовершенствование	1
24. Способность к выбору	1
25. Самостоятельность	1

Подталкивающими к самоопределению педагогов, прояснению ими своей профессиональной позиции и воспитательных целей в работе с воспитанниками может быть дискуссия о соотношении выбранных качеств в человеке. Например, «что важнее быть порядочным или целеустремленно и гибко добиваться своего, можно ли это совместить?». Данная форма работы позволила включить в обсуждение всех педагогов, стимулировала их жизненное и профессиональное самоопределение, осознание ими, кого же и как нужно воспитывать сегодня.

На заключительной рефлексии педагоги отмечали, что методику «10 качеств» нужно и важно использовать в работе с воспитанниками, она позволяет включить в работу всех, проявить позицию каждого, стимулирует рефлексию и жизненное самоопределение воспитанников, является простой и эффективной в реализации.

В некоторых группах слушателей, на основании предложенных качеств, происходило моделирование процесса воспитания в школе, с определением приоритетных качеств необходимых педагогу и школьнику, которое включало ряд шагов:

1. Работа в микрогруппах с созданием своего проекта воспитательного процесса, включающего определение: цели воспитания; качеств, воспитываемых в ребенке; качеств педагога; позиции педагога, основ планирования и осуществления взаимодействия со школьниками; педагогических средств, используемых для реализации цели.
2. Защита микрогруппами своих проектов, коллективное обсуждение каждого проекта, его целостности, не противоречивости, реалистичности в осуществлении. Каждая группа представляла свой проект, остальные микрогруппы и ведущий задавали вопросы на прояснение основных позиций группы.
3. Коллективная рефлексия проделанной работы, определение ее роли в планировании дальнейшей работы со старшеклассниками.

При коллективном анализе работы по моделированию воспитательного процесса, практически все педагоги отмечали значимость такой работы для себя, переосмысление своей профессиональной позиции, желание более четко определить для себя воспитательные цели и задачи в работе с детьми, необходимость совместного с детьми целеполагания. В данной работе проявились сложности педагогов в определении четких содержательных целей воспитания, в соотношении целей воспитания и тех качеств, которые они считают необходимым воспитывать в ребенке, в моделировании целостной взаимосвязи всех выделенных компонентов проекта, их согласованности и взаимозависимости.

Групповая работа. Перед педагогами ставится общая задача, все делятся на группы. В группах идет моделирование педагогического процесса. Затем каждая группа представляет свой проект, защищает его перед всеми, отвечая на вопросы. Иногда выбирается группа экспертов, задача которых уточнять позиции каждой группы через вопросы, а в заключение дать свое видение о предложенных проектах, их сильных и слабых сторонах. В конце проводится общая рефлексия, где отмечаются смыслы, которые возникли у участников, наиболее ценные идеи и пр.

Приведем пример групповой работы по обсуждению условий, при которых ребенок становится субъектом воспитательного процесса (работали педагоги дополнительного образования, работающие с разным возрастом детей). Первоначально в микрогруппах происходило моделирование педагогических условий, поддерживающих субъектность ребенка, в дальнейшем группы представляли и защищали свою позицию. Группы работали активно, часто обращались за консультацией к руководителю, который отвечал только на четко поставленные вопросы. В результате защиты и группового обсуждения проявились следующие позиции групп.

Группа «Путь к свету», её позиции: ребенок субъект с рождения; качества субъекта проявляются в игровой деятельности в учебной; мы педагоги, мало задумываемся над этим - «как в темном лесу сидим», не видим, а нужно искать свет, знание и понимание;

Группа «Я сам», её позиции: ребенок как субъект проявляется в тот момент, когда он сам себя осознает как личность, он говорит я, моё, я хочу, тогда ребенок субъект, примерно в 3 года; если ребенку позволяют проявлять самостоятельность, возникает его активность, в нем прорастает его Я, а когда ребенок находится в жестких рамках, это проявляется позже, а может совсем не сформироваться, эти рамки – рамки запретов; взрослым (воспитателям, родителям, педагогам) не нравится, когда ребенок проявляет свое Я, стремится к самостоятельности, активности, они боятся потерять власть над ним, а на самом деле именно поэтому уходит взаимопонимание, как следствие теряется «власть–связь», конфликт разрастается, это может привести к трагедии, когда ломается личность.

Группа «Самостоятельность», её позиции: субъект формируется в ранней юности, взрослые должны дать ему больше самостоятельности, чтобы он проявил себя, свое Я, нашел свое русло; взрослые могут помогать, советовать, поддерживать, но нельзя насаждать свое мнение, постоянно одергивать; важно дать ему возможность проявить свое упрямство, свою смелость и решительность, свою самостоятельность.

Группа «Соучастие», её позиции: у ребенка часто бывает так, загорится каким-то желанием (поступить куда-то, сделать то-то) важно соучаствовать, надо жить его жизнью, помогать понять ему какой ты хороший или плохой; важно понять чем он дышит, надо уметь беседовать с ребенком, помочь ему осознавать себя и мир, больше с ними общаться; наблюдается зависимость – какой ты, такой будет ребенок рядом, наша честность – это честность наших детей, наша субъектность это их субъектность, важно чтобы мы могли соучаствовать в жизни друг друга, помогая друг другу быть лучше.

Группа «Опасность», её позиция – надо контролировать детей, опасно давать им большую свободу, нужно знать, где они и что с ними, время тяжелое; должна быть золотая середина.

Представленный пример показывает разную глубину погружения участников в тему, но их стремление размышлять. Позиции очень разнообразны, что позволяет утверждать, что участники вышли на рефлексию своего педагогического опыта, на осознание своих педагогических проблем, на понимание новых направлений работы с воспитанниками.

На групповой рефлексии, в разных группах, педагоги отмечали: групповая работа заставила задуматься о том, как проявляется субъектность, самостоятельность и активность ребенка; о том как важна атмосфера в классе (кружке), отношения между ребятами, их желание сотрудничать с другими, с педагогом; о позиции и средствах педагога, его умении выйти на открытый контакт с воспитанником; об опасностях, которые несет с собой субъектный подход, сложности управления и организации педагогического процесса; о необходимости самому педагогу осознавать собственные действия, свою позицию, чтобы осознанно выстраивать процесс воспитания школьников.

Большое внимание в работе важно уделять рефлексии, коллективному обсуждению и анализу каждого этапа работы, каждого упражнения, выполняемого в нем. Коллективный анализ, выводит педагогов на осознание целей и средств воспитания в современных условиях.

Ответы педагогов на заключительной рефлексии отдельных дискуссий, позволил сделать ряд обобщений:

Педагоги осознают значимость такой работы в педагогическом взаимодействии с воспитанниками, они активно включились в анализ и апробацию полученной информации и практических средств (методик, упражнений, приемов).

Для осознания и открытого проявления педагогами своей позиции важно создать условия, характеризующиеся личностно значимым открытым общением, в рамках диалога. Осознавая на личном опыте эффект такого взаимодействия, педагоги указывают: значимость такого общения в прояснении и обобщении собственных представлений,

своей позиции; воспитательный потенциал такого взаимодействия в работе со школьниками, особенно старшеклассниками; необходимость создания схожих условий в работе с воспитанниками для проявления ими своих субъектных качеств, осознания ими жизненной позиции, для их ценностно-смыслового самоопределения.

Проживание педагогами нового опыта открытого позиционного взаимодействия друг с другом, осознание возникающей со-бытийной общности, единого ценностно-смыслового пространства, погружение их в ситуацию необходимого смыслового выбора, делает для них более понятными переживания воспитанника, процесс его жизненного самоопределения при использовании схожих педагогических приемов. Оказавшись сами в ситуации ребенка (проигрывание в спецкурсе ситуаций самоопределения, выбора), педагоги размышляют о тех процессах, которые они стимулируют в школьнике, о тех трудностях с которыми он может столкнуться, об особенностях возрастного использования данных упражнений и их модификации, об условиях возникновения со-бытийной общности с детьми и ее роли в поддержке данных процессов.

### **3.3. Специфика воспитательной деятельности педагогов дополнительного образования в современной системе образования и общественного воспитания**

Педагог дополнительного образования: организатор процесса дополнительного образования, социального воспитания (педагогического, начального профессионального); преподаватель учебных дисциплин, специалист учреждения дополнительного образования, руководитель детского объединения системы дополнительного образования.

Становление специфической позиции педагога дополнительного образования как инновационного субъекта модернизируемого образования и воспитания, представляем характеристикой основных его функций, реализация которых проявляется становлением лично-профессиональной позиции и формированием комплекса компетенций (общих, профессиональных, социально-общественных) – показателем полисубъектности современного педагога.

Основа деятельности педагога дополнительного образования – социально-профессиональная работа с конкретными группами детей. Под социально-профессиональной работой мы понимаем деятельность, в которой сочетаются социальные, психологические, педагогические, специальные, узкопрофессиональные компетенции (функции) педагога дополнительного образования и его личный жизненный опыт,

знания, умения, передаваемые воспитанникам в педагогически организованной целенаправленной образовательной деятельности.

Определяющими являются педагогические функции, востребованность которых проявляется на самых первых шагах создания объединения. Усложнение педагогических функций становится жизненно необходимым условием оформления детского объединения в микровоспитательное пространство для детей, нишу их комфортной, эмоционально-позитивной, «защищенной» жизнедеятельности; личностного роста и связано с развитием позиции руководителя – личности; детского объединения – динамичного средства обучения и воспитания; с показателями личностно-индивидуального развития ребенка в объединении.

Процесс обучения: а) в основном практико-ориентированный, требующий активных личных, общих творческих, интеллектуальных, физических усилий, что позитивно влияет на воспитание – развитие субъектности ребенка; б) добровольно принимаемый воспитанником, индивидуализированный и, что очень существенно, наглядно результативный для самого ребенка и объединения. Обучающая функция реализуется не столько «в кабинете и классной комнате», сколько в открытом социуме, окружающей жизни, на природе, в культурных, научных объектах; в процессе практического освоения и творческого использования получаемых базовых знаний, умений, в настоящей профессиональной деятельности (а не воображаемой, преимущественно игровой). Реализация обучающей функции в деятельности педагога дополнительного образования придает детскому объединению черты и качества специфического учебного открытого мини-пространства с приоритетом воспитания.

Специфичность воспитательной и обучающей функций педагога дополнительного образования – в их органичном взаимодействии, реализации в едином пространстве и времени.

Воспитательная функция педагога дополнительного образования в опыте представлена многозначно и многообразно (воспитывающее обучение, личность педагога-воспитателя, воспитательный специфический потенциал основной образовательной деятельности; общение и отношения взрослого и подростков, воспитательный потенциал окружающей среды, воспитательный потенциал самих воспитанников). Это приоритетная функция в социально-профессиональной деятельности педагога, главным результатом реализации которой является создаваемое воспитательное пространство детского объединения – благоприятная среда личностного роста воспитанника и самого педагога.

Специфика воспитательной функции педагога дополнительного образования тесно связана с «узко профессиональной» образовательной деятельностью детского объединения, которая придает ему особые формы, виды, способы, средства развития как субъекту воспитания. Как правило, все объединения в системе дополнительного образования имеют конкретную профессиональную направленность. Но не в каждом объединении профессиональная ориентация, начальная профессиональная подготовка дает позитивные воспитательные результаты. В практике встречаются факты распада детских объединений даже у опытных профессионалов-специалистов вследствие отсутствия у руководителя элементарных педагогических знаний. Подростков привлекает в объединения не только профессиональное содержание деятельности, но и, прежде всего, воспитательная организация конкретной образовательной деятельности, воспитательные ценности, которые культивируются зримо, наглядно, «сегодня-сейчас» в реальной жизнедеятельности детского объединения «узкой» профессиональной направленности. К примеру, в хоровом коллективе – объединении дополнительного образования подростки не только постигают азы музыкальной грамоты, но в повседневной деятельности объединения приобщаются к ценностям искусства в общении с исполнителями-мастерами, с шедеврами искусства на экскурсиях, участвуя в фестивалях, конкурсах и т.д. Во взаимодействии музыкального, культурологического, нравственного, социального воспитания – особое воспитательное назначение объединения такого типа и такого вида образовательной художественно-музыкальной деятельности.

Сложность позиции педагога дополнительного образования – в умелом сочетании, личной профессиональной подготовки с педагогической инструментальной передачей опыта детям и развитием определенных качеств, свойств личности подростка, его индивидуальности.

Основу воспитательной деятельности представляет творчество педагога, что формирует его особую позицию.

Специфика воспитательной функции педагога дополнительного образования – в управлении-организации жизнедеятельностью детского объединения, разумном и необходимом сочетании педагогического управления взрослого образовательным процессом с постепенным включением воспитанников в самоуправленческую деятельность, повышением роли самого объединения как коллективного субъекта самоуправления. Воспитательный потенциал социально-педагогического управления (отличного от административного руководства) детским объединением характеризуется разумным и необходимым сочетанием управления взрослого образовательным процессом (определение цели, задач объединения, разработка основной образовательной программы, критериев и показателей качества воспитания в объединении;

организация взаимодействия объединения окружающим социумом, обеспечение безопасности детей) с постепенным включением воспитанников в самоуправленческую деятельность, повышением роли самого объединения как коллективного субъекта самоуправления.

Педагогически организуемая и развиваемая самоуправленческая деятельность является особым воспитательным фактором.

Важная функция педагога дополнительного образования – социальная, имеющая свою специфическую окраску. Она выражается: а) в удовлетворении социального заказа общества (например, востребованы и распространены объединения по освоению компьютерной, технической, цифровой, информационной грамотности, овладению иностранными языками, экологические); окружающего социума (в сельских учреждениях дополнительного образования – объединения по подготовке «юных фермеров», предпринимателей; «кружки новой экономики, маркетинга, менеджмента»); б) в отклике на запросы современной семьи (так, создаются объединения дошкольников в системе дополнительного образования); в) в охвате детей определенных социальных групп населения («детей улицы», детей-инвалидов).

Детские объединения системы дополнительного образования – фактически структуры общественно-государственные. Отсюда в деятельности педагога дополнительного образования заметна ещё одна существенная общественная функция – взрослого – вожатого, старшего товарища, наставника, организатора детского самоуправления, самодеятельности.

Обратим внимание еще на одну специфическую особенность позиции педагога дополнительного образования. Система дополнительного образования стала экспериментальным полем отработки инновационных образовательных программ, проектов; технологий, методик воспитания, обучения. На базе учреждения дополнительного образования вырастает педагог – творческий методист, исследователь, личность, способная не только выстроить свой педагогический опыт и осмыслить его, грамотно овладеть педагогическими новациями, а часто стать творцом инноваций в системе внешкольного обучения и воспитания. Специфика научно-методической функции педагога дополнительного образования проявляется в творческой разработке образовательной программы, методических, дидактических авторских материалов.

Названные общие функции педагога дополнительного образования – основные ориентиры. Они реализуются успешно в сочетании со специфическими функциями педагога – организатора и руководителя конкретного детского объединения с определенной направленностью образовательной деятельности.

Специфические функции педагога дополнительного образования определяем исходя из ряда наиболее значительных реальных факторов: а) личность самого педагога дополнительного образования (гражданина, воспитателя, профессионала, человека); б) возрастная специфика группы-объединения, ее динамика; в) наличие условий для функционирования объединения в самом учреждении; резервы окружающего социума.

Главным условием эффективной реализации общих и специфических функций является личностно-профессиональная позиция взрослого – руководителя объединения. Это динамичная, многофункциональная позиция по созданию, становлению и развитию детского объединения – субъекта основной образовательной деятельности формируется в реальной совместной творческой деятельности взрослого и его воспитанников и определяется: общими социально-педагогическими функциями; специфическими профессиональными (по основному направлению образовательной деятельности объединения), опытом и личностными качествами взрослого, его общественным статусом; составом детей (возраст, индивидуальные особенности, разновозрастное или разновозрастное объединение).

Специфика личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования заключается в том, что именно с создания особой благоприятной, привлекательной и позитивной для воспитанников среды ему приходится начинать работу с детьми и постепенно вводить их в цели и содержание образовательной программы определенной профессиональной направленности

Педагог дополнительного образования – личность, представитель социальной общности взрослых; носитель определенных (часто новых для детей) ценностей, культуры. Эта личностно-социальная позиция педагога дополнительного образования особенно значима в воспитании детей на примере авторитетного взрослого, в реализации их возрастной потребности взросления.

Многофункциональная деятельность педагогов дополнительного образования позволяет расширить границы целенаправленных социально-педагогических, культурологических влияний на становящуюся личность-индивидуальность подростка, захватывая сферу его «досуговой», повседневной жизни, позитивно влиять на складывающуюся систему открытого, непрерывного образования детей и взрослых.

Итак, педагог-воспитатель системы дополнительного образования:

- Организатор детской среды – зоны ближайшего развития детей и детской самодетельности, конструктивного общения в

совместной творческой деятельности детей и взрослых, межличностных отношений, самоорганизации и самоуправления, позитивной эмоциональной атмосферы.

- Профессионал «широкого профиля» (педагог: учитель, воспитатель; специалист в определенной профессиональной деятельности; психолог, социолог, культуролог).
- Творческая личность – индивидуальность (творческие профессиональные способности, выраженность творческих результатов, достижений, коммуникативные, организаторские, лидерские качества и др.
- Гражданин – общественник с активной жизненной позицией.
- Авторитет в глазах воспитанников.

### **Литература к разделу**

1. Алиева Л.В. Система дополнительного образования – пространство становления полисубъектной позиции педагога нового типа. Научно-метод. пособие. – М., ФЦДТД, 2013. – 5 п.л.
2. Алиева Л.В., Озерская О.В., Трубачева М.Е. Инновационная деятельность учреждения дополнительного образования – база формирования педагога нового типа. Сборник из опыта работы. Под ред. Алиевой Л.В., Озерской О.В. – М.: Изд-во ООО «Ритм». – 2008. – 124 с.
3. Модели отечественного внешкольного воспитания: традиции и современность. Сб. научных трудов. Под научной ред. Л.В. Алиевой. – М., ФГНУ ИТИП РАО. – 2013. – 113 с.
4. От внешкольной работы – к дополнительному образованию детей. Сб. авторских образовательных программ – лауреатов; Всероссийского конкурса. Составители В.А. Березина, А.В. Егорова и др. – М.: 2000. – 298 с.
5. Перспективы и механизмы развития воспитательного потенциала российского учительства. Под ред. Н.Л. Селивановой, П.В. Степанова. – М.: ИТИП РАО. – 2011. – С.102-115
6. Развитие личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя. Сб. научных трудов Центра теории воспитания ИТИП РАО. // Под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – СПб. – 2005. -С.186 – 196.

### **3.4. Руководитель детского общественного объединения – педагог нового типа**

В условиях конца XX и начала XXI века складывается новый тип педагога – руководителя – лидера детского общественного объединения. Большинство руководителей детских общественных объединений – не просто добровольцы-волонтеры, а люди, которые совершили настоящий гражданский подвиг, спасая детей; спасая традиции воспитания, в частности, школьного и внешкольного социального гуманистического

воспитания подрастающего поколения. Они стали подлинными новаторами, умело сохранившими традиции общественного воспитания, обогатив их новыми ценностями.

Современный социально-педагогический портрет лидера детского движения многолик. Лидеры детских общественных объединений представители: всех возрастных групп взрослого населения страны (молодежи, среднего и старшего поколений); разных социальных и национальных слоев дифференцируемого российского общества (новых классов, «групп-страт», национальных общин); различных идеологических, мировоззренческих установок, жизненных ценностей; профессий (хотя педагогическая базовая профессиональная деятельность является приоритетной).

Именно эта, пусть немногочисленная группа взрослых, прежде всего в союзе с подлинными педагогами-профессионалами, сохраняет естественную основу воспитания – взаимодействие Детства и Взрослого общества (хотя в государстве и обществе резко проявилась тенденция отторжения детей от молодежи, различных поколений взрослого населения страны).

Несмотря на различия руководителей современного детского движения, общим для них является социально-воспитательная работы с детьми в неорганизованном пространстве детского досуга; сфера общественной деятельности («общественного воспитания»).

В условиях построения подлинного гражданского российского общества возрастает роль и значение общественного воспитания, как одного из важных условий его демократизации и гуманизации. И лидеры детского движения, таким образом, выступают активными создателями такого общества вместе с организуемыми ими детьми разных социальных групп, реально подтверждая свою особую позитивную гражданскую позицию в обществе и государстве.

Обобщенно позицию взрослого руководителя детского движения можно охарактеризовать как позиция педагога-воспитателя-личности-гражданина, «педагога нового типа» (Н.К. Крупская), ориентированного на конкретные социальные, исторические перемены в обществе, системе образования и воспитания подрастающего поколения. В вожаком – лидере первые исследователи детского движения видели педагога-личность, влияющего на ребенка не столько багажом знаний, умений, сколько личной убежденностью, гражданской позицией, кругом увлечений, в главное – особым отношением к ребенку как «равному», союзнику в общем деле созидания нового общества. М.В. Крупнина в своих педагогических трудах связывает особую роль «вожака» пионеров с ролью воспитателя, завоевывающего авторитет и признание, прежде всего, в детской среде, а не получающего его

«в силу своего чина и звания». Ценны мысли Н.К. Крупской, обращенные к вожатому – новому педагогу, лидеру детей. Отмечая чрезвычайно важную его роль в воспитании детей, она особо подчеркивала, что далеко «не каждый годится в вожатые» и определяет главные требования: «быть активным общественником», «хорошим примером гражданского воспитания», «быть пионеров и в работе, и в учебе, авторитетом в коллективе»; «всячески воспитывать, будить самостоятельность ребят»; «должен стремиться стать как можно ближе к пионерам и завоевать у них доверие и уважение к себе»; «быть руководителем, старшим товарищем, другом». Такой тип педагога – подлинного лидера детей не мог родиться в традиционной школе. Он вырос, оформлялся, утверждался, прежде всего, в «неорганизованной» среде жизнедеятельности ребенка, в детских самостоятельных сообществах, на основе добровольного объединения детей и взрослых. Отряд пионерских вожатых – настоящих лидеров Детства подтверждал и развивал гуманистические идеи, концепции социального воспитания; формировал новое профессиональное, гражданское мировоззрение педагогов.

Исторический и современный опыт отечественного детского движения и его научное осмысление позволяют определить специфику социально-педагогического влияния руководителя-лидера на личность подростка – члена детского общественного объединения, которая и характеризует новый тип педагога-воспитателя.

Влияние взрослого руководителя детского общественного объединения на личность ребенка, прежде всего, не «нормативное», жестко заданное государственными структурами, программами, а «индивидуально-личностное», добровольно принимаемое самим ребенком. Напомним, что руководитель детского движения – «не должность», а проявление природного педагогического дара человека, призвание взрослого заботиться о детях. Лидер тот взрослый, который признан таковым прежде всего детьми. Личность Лидера – целостный образец взрослого-воспитателя, «не навязываемый детям», а ими самими выбранный «для подражания».

Содержание его социально-воспитательной деятельности – не формально профессионально-педагогическое, а скорее «естественно-природосообразное» сотрудничество, гуманные взаимоотношения взрослого и ребенка (основа воспитания), позволяющие: а) взрослому реализовать свой личностный потенциал (передать детям социальный, жизненный, профессиональный опыт, увлечения, обогатиться как личности; б) а ребенку почувствовать себя «взрослым», обрести уверенность в своих силах, проявить свое «Я», полу-

чить настоящую поддержку, защиту взрослого-товарища, что несомненно позитивно влияет на становление субъектной позиции, развитие личности в целом с учетом индивидуальности ребенка.

Программа воспитательной работы взрослого с детьми – всегда инновационна, динамична, результат творческой конкретной практико-ориентированной деятельности объединения. Реализация такой программы преимущественно самими детьми, как правило, дает положительные воспитательные результаты, формируя личность-индивидуальность и активного члена общества.

Взрослый Лидер – неформальный вожак детей: личность неординарная (отличающаяся от окружающих взрослых), самостоятельная, независимая, «сильного характера» (именно эти качества взрослого лидера «стихийных» объединений привлекают подростков), что выделяет его в особый тип воспитателя; человек «настоящего дела», профессионал (в определенной области человеческой деятельности), человек увлеченный; это ярко выраженная индивидуальность человека. Непохожесть, самость, человечность притягивают к нему подростка.

Специфическая позиция взрослого, которого дети самостоятельно выбирают своим наставником, воспитателем, добровольно следуют его советам, опыту, поведению и является существенной воспитательной характеристикой педагога нового типа.

Позиция руководителя-лидера детского общественного объединения представляет собой комплекс взаимодействующих ролей: представителя взрослого общества (образец, которому дети хотят подражать); профессионала-труженика, увлеченного определенным видом деятельности («человека слова и дела»; «умеющего работать руками и головой», «не только требовать, но и самому делать, научить» – это оценки детей); человека-гражданина, имеющего определенный положительный статус в обществе, авторитет, жизненную позицию, взгляды; человека «доброего, справедливого, веселого, внимательного, честного, заботливого» (эту позицию подростки выделяют особо). В интегрированной форме – сущности эти роли проявляются в позиции взрослого как члена и активного участника детского общественного объединения или организации. По составным блокам она не отличается от позиции ребенка – члена того же объединения, разница – в содержательном наполнении требований, предъявляемых к членам организации (с учетом возраста, опыта, степени ответственности).

Деятельность взрослого руководителя не сводится к прямому педагогическому руководству организацией или объединением. В годы зарождения детского движения ученые и практики обращали внимание вожатых - пионерских лидеров на педагогизацию как условие оптимизации воспитательных возможностей этой новой формы социального воспитания детей силами самих детей. В педагогизации они видели

возможность и необходимость «увидеть ребенка таким каким он есть», понять, выявить его запросы, интересы в естественных условиях жизнедеятельности детского сообщества (а не через искусственные тесты, опросы, тренинги) и строить, развивать его с учетом данных о конкретных детях. Высказывалась плодотворная мысль о влиянии позиции взрослого – члена детской организации (пионерской, скаутской) на понимание категории «педагог» в более широком смысле. Практика отечественного детского движения даёт множество примеров рождения из её недр нового поколения педагогов-гуманистов, новаторов в нашей стране, которые в новых условиях стали лидерами – руководителями инновационных образовательных учреждений, органов образования, детских объединений.

Добровольность и внутренняя «педагогическая, гуманистическая установка» – основа творчества лидера-руководителя детским сообществом; постоянного поиска путей, условий эффективной деятельности, сотрудничества и взаимопонимания с детьми, что невольно приводит его к педагогике (через опыт, самообразование, образование). Педагогическая позиция взрослого Лидера сводится не к прямому руководству объединением, а к такой организации его деятельности, при которой фактором воспитательного влияния становится само объединение (цели, задачи, содержание и организация деятельности, отношения, ценности, традиции и т.д.), а ребёнок – субъектом личного роста и жизнедеятельности объединения.

Специфика педагогической позиции руководителя – в его роли объекта воздействия на него детского сообщества. Детское объединение (коллективный субъект) как бы «уравнивает» в определенной мере и степени взрослого и ребенка, ставя в отношения взаимозависимости, необходимости сотрудничества, защищает ребенка от диктата взрослого, помогает преодолеть эгоцентризм взрослых по отношению к ребенку (одно дело, когда ребенок один на один со взрослым, и совсем другое, когда за ребенком стоят его товарищи, друзья). В качестве субъекта, оказывающего влияние на позицию взрослого, выступает и ребёнок. Объект-субъектные отношения (взрослый – детское объединение – ребёнок) во многом определяют особую позицию взрослого лидера – члена детского общественного объединения. Он невольно ощущает, осознает силу детской солидарности, детского сообщества и, естественно, вынужден строить отношения с детьми на более демократичной, уважительной основе (если он хочет быть для детей Личностью-лидером), что способствует созданию благоприятной воспитательной среды, в которой может реально проявиться активность ребёнка в разнообразии форм, средств, действий, поступков, отношений.

Педагогическая позиция взрослых лидеров – это создание основы отношений диалога «человек-человек» (в отличии от отношений «ученик-учитель», «воспитатель-воспитанник»), способствующих становлению субъектной позиции ребенка в объединении.

Основу педагогической позиции составляет собственно воспитательная деятельность взрослых – лидеров (руководителей, кураторов, рядовых членов объединения), которая осуществляется не вне объединения, «со стороны», по приказам, распоряжениям, а «внутри» объединения, в процессе непосредственной повседневной жизнедеятельности детей и взрослых, заинтересованного включения в эту жизнь взрослых (без фиксированных, формализованных, искусственно созданных «кем-то и где-то» программ, педагогических технологий, действий, приемов). Воспитательная деятельность выражается в «очеловечивании» детского сообщества (И.Д. Демакова), наполнении жизненно ценными смыслами, в сочетании с реалиями повседневной жизни; влиянии взрос-лого на профессиональную направленность общественно и лично-стно значимой совместной работы детей и взрослых (создание «функциональной среды» С. Френе); своевременной педагогической поддержке отдельных членов объединения в сложных, проблемных жизненных ситуациях; особой творческой методической оснащенности, организации многообразной деятельности; в создании пространства, которое для ребенка становится фактором, определяющим индивидуальный позитивный путь его развития.

В воспитательной деятельности взрослого фокусируется его гражданская позиция; отражаются личностные качества, духовные ценности, жизненные принципы, взгляды личности-человека, которые могут воспроизводиться творчески детьми в конкретных ситуациях (наглядные примеры позиции субъекта жизни).

Можно сделать вывод, что в опыте создания, целевого функционирования детских общественных объединений – субъектов современного воспитательного пространства складывается новый тип педагога-личности, сущностной основой позиции которого является реальный гуманизм, а не декларируемый; сферой деятельности – среда естественной жизнедеятельности ребёнка, в которой он способен проявиться, самореализоваться как личность-субъект. Это педагог-лидер в среде детей, активный член детского самодеятельного сообщества.

Лидер детского общественного объединения – подлинный выразитель интересов Детства – основы настоящего и будущего России; пионер обновляемого общества. И пионерство его, прежде всего, в новаторской социально-педагогической позиции.

Педагога-лидера детского общественного объединения нельзя «традиционно» подготовить, воспитать по «единым», заданным сверху

программам государственных образовательных учреждений. Он принадлежит к числу педагогов-новаторов, творцов общественной педагогики (системы общественного социального воспитания). Скорее всего, надо думать об объединении таких педагогических сил (рамках общественных, общественно-государственных социально-педагогических обществ, союзов), создании условий для научного осмысления ими своего уникального опыта, его использования в развитии теории, методики воспитания, науки о Детстве в целом. Такие творческие сообщества единомышленников могли бы стать неформальной «школой» для каждого Лидера-взрослого, помогая ему оценить свой педагогический позитив, негативный опыт (в сравнении с другими), определить пути личностно-профессионального роста (на основе собственного осознанного выбора).

### **3.5. Специфика воспитательной деятельности классного руководителя**

«...Еще не хватало, чтобы какая-то случайная тетка моих детей жизни учила, исходя из своих заскоружлых о ней представлений. ...» – это одно из многочисленных нелестных высказываний, которые сейчас можно встретить в интернете о педагоге. Остается только поражаться. Ведь если посмотреть на современную ситуацию, то родители работают с утра до вечера, чтобы содержать семью и на воспитание детей времени катастрофически не хватает. Это та ситуация, когда надо объединяться в воспитательных воздействиях, а не противиться им.

В школе ребенок проводит большую часть своей жизни. Это неправильно не использовать ее воспитательный потенциал.

Когда ребенок попадает в среднюю школу, то именно классный руководитель становится для него одним из главных значимых взрослых. Это не всегда так, но так должно быть. Надо признать, что классные руководители бывают плохие и хорошие. Точно так же, как бывают плохие и хорошие врачи, полицейские, строители и т.д.

«Классный руководитель – педагог ближе всего стоящий к ребенку, а значит, имеющий больше возможностей влиять на развитие его личности». [1, 63].

Вообще, школьный класс – это особое сообщество. Дети в него попадают не по собственному желанию, имеется ввиду, что даже если они могут выбрать направленность класса, одноклассников себе ребенок не выбирает. Изначально этих детей ничего, за исключением учебной деятельности, не объединяет и задача классного руководителя

научить их взаимодействовать на благо достижения общих и личных целей.

В отличие от других взрослых, которые окружают ребенка и имеют дело с относительно узкой специализацией, например, руководители кружков, тренеры, библиотекари и т.д., классный руководитель имеет возможность воспринимать ребенка более целостно – и как ученика, и как человека, чем-то увлекающегося, и как друга и т.д. Это дает возможность классному руководителю нажимать на нужные рычаги, понимать, в каком контексте с ним лучше взаимодействовать.

Одна из важнейших задач классного руководителя – это формирование коллектива. Да, это понятие сейчас считается устаревшим и многие ученые и практикующие педагоги им перестали пользоваться; да, большинство классов выпускаются из школы так и не став настоящим коллективом, но здесь важно стремление им стать. Классный руководитель должен четко понимать, что ребенку важно ощущать себя принадлежащим к общности, и если это не школьный класс, не команда, где он тренируется, то этой общностью может стать дворовая компания с очень сомнительными увлечениями, предпочтениями и взглядами на жизнь.

Общение с родителями.... Это та сторона деятельности классного руководителя, которую многие не очень любят. Связано это, на наш взгляд, в большей степени с тем, что родители – это люди с уже сформированными нравственными устоями, со своим мироощущением, со своим четким пониманием кем станет их ребенок в будущем и, конечно, с полной уверенностью в том, что они знают все о воспитании. Поэтому договориться с ними бывает гораздо сложнее, чем с их собственными детьми. И это большая проблема, потому что идеальный вариант отношений классный руководитель – родитель в смысле воспитательных воздействий – это взаимодействие и следование в одном направлении.

Но есть один очень верный ход – как только родители понимают, что классный руководитель заинтересован в успехах их детей, что он старается создать в классе атмосферу добра и взаимопонимания, что он не формально относится к своим обязанностям, все меняется в лучшую сторону. Родители – это основные участники воспитательного процесса и с ними необходимо налаживать контакт. Даже если взгляды некоторых родителей далеки от идеала, у ребенка должна быть возможность увидеть другой стиль общения, другие отношения, другие ценности. В дальнейшем он сам определится, что ему окажется ближе.

Что касается родителей, то большинство из них не имеет педагогического образования и воспитание детей проходит либо интуитивно,

либо по аналогии с тем, как их самих воспитывали, поэтому вопрос ненавязчивого просвещения родителей в разных вопросах, касающихся их собственных детей, имеет огромное значение.

Воспитать личность может только личность, значит классный руководитель не имеет права останавливаться. Он всегда должен быть современным, при этом держать свою линию педагога-воспитателя, в том, что касается общечеловеческих ценностей. Современные дети очень технологичны: они на «ты» с новыми технологиями, они знают, как ориентироваться на просторах Интернета, они легко общаются в сети. С одной стороны, это хорошо и очень помогает в освоении программы по учебным дисциплинам, но задача классного руководителя показать, что общение в жизни – это гораздо сложнее, это другой уровень и достичь его должен каждый думающий человек.

Есть еще одна составляющая деятельности классного руководителя – это сотрудничество с учителями, преподающими в классе.

Много лет назад в московской школе № 825 запустили проект – «Классный руководитель – лидер команды педагогов класса». Появился он, потому что педагоги школы понимали, что «... воспитательные влияния могут быть едины, могут дополнять друг друга, но могут и вступать в противоречие, пагубно сказываясь на развитии личности воспитанников. Взаимодействие учителей, преподающих в классе, с классным руководителем позволяет не только обеспечить единство педагогических взглядов и подходов к разрешению конкретных проблем классного сообщества, но и актуализировать в сознании учителей-предметников вопросы их собственной воспитательной деятельности, подвигнуть их к личностно-профессиональному совершенствованию, а классному руководителю это дает возможность освободиться от стереотипов «воспитательной работы» и «мероприятийного воспитания» [3, 249].

Педагоги школы во главе с Д.В. Григорьевым определили потенциал команды педагогов класса, который складывается из следующих составляющих.

«1. Согласия педагогов относительно:

- значения воспитания и его места в структуре педагогической деятельности вообще;
- целей, ценностей, содержания воспитания в современных условиях;
- принимаемых образов «идеального педагога» и «идеального воспитанника»;
- социально-психологического портрета всего класса и каждого учащегося в отдельности;
- использования тех или иных форм, методов, средств учебно-воспитательного процесса.

2. Характера и уровня развития профессиональных отношений членов педагогической команды класса, складывающихся в процессах:
  - партнерского взаимодействия в решении проблем обучения и воспитания;
  - профессионального самообразования и саморазвития;
  - формирования и реализации корпоративной (внутри педагогической команды) системы прав и обязанностей, поощрений и санкций.
3. Характера и уровня развития межличностных отношений педагогов как субъектов педагогической команды класса.
4. Способности классного руководителя приобрести лидерскую позицию в педагогической команде (которая, как известно, не фиксируется, а присваивается сообществом неформальным образом)» [3, 249-250].

В работе современного классного руководителя немало трудностей, которые очень мешают в его воспитательной деятельности:

- В нашем обществе произошла смена ценностей – порядочность, воспитанность, ум сменились наглостью, эгоизмом и безразличием. Дети это понимают, а некоторые родители это вообще проповедают. Кроме того, складывается ощущение, что у педагогов нет семей, своих забот и, в конце концов, права на элементарный отдых. Многие родители, в силу уровня своего воспитания, злоупотребляют возможностью в случае крайней необходимости перезвонить классному руководителю.

- В большинстве школ учебе отводится основное место, а учеба – деятельность, нацеленная на получение индивидуального результата, а вот коллективных видов, которые способствуют сплочению коллектива совсем немного.

- Кроме этого, загруженность детей такова, что кроме как на классном часе классному руководителю некогда встречаться со своими детьми.

- В целом, снизилось влияние коллектива на личность. Иногда, плохое поведение ребенка даже повышает его рейтинг.

- Практически утрачена задача «интеграции положительных воздействий, нивелирования и корректировки отрицательных» в школьном классе. «...в педагогике и раньше возникала необходимость согласовать между собой, интегрировать различные воспитательные воздействия. В современных условиях, когда вся молодежь участвует одновременно в различных коллективах и группах, которые нередко имеют неодинаковую направленность, вопрос о согласовании и интегрированности различных воздействий стоит острее, чем когда-либо. Можно предположить, что стать интегрирующим звеном должен

стать именно классный коллектив как основной «производственный» коллектив ученика» [2,114.].

- Если раньше классный руководитель сотрудничал с руководителями кружков, секций, в которых занимались его дети, то сейчас, в лучшем случае, знает о том, что кто-то где-то занимается.

- Количество детей в школьном классе, как правило, превышает все санитарные нормы. В классе насчитывается иногда до 40 человек. Больше детей в классе – меньше возможностей для благоприятной учебы и индивидуального подхода.

- Количество документации, которую должен заполнить, подготовить, переслать, распространить классный руководитель катастрофически уменьшает время непосредственного общения со своим-классом.

- Пропал педагогический энтузиазм. Классное руководство в нашей стране никогда не оплачивалось по достоинству, но всегда были люди, которые понимали важность этой работы и «горели», а сейчас происходит «педагогическое выгорание». Классный руководитель отвечает за все, что происходит с его детьми в школе и вне ее, но сам никаких прав не имеет, потому что с некоторых пор школа вдруг стала «оказывать услуги».

Настоящий классный руководитель:

- признает ценности каждого ребенка;
- отстаивает его интересы на разных уровнях;
- помогает создать условия для успешного обучения не только в плане благоустройства предметной среды, но и в плане гуманизации отношений;
- дает возможность ребятам реализовать свой творческий потенциал, осознать свои способности;
- старается разнообразить деятельность в классе для самореализации каждого ребенка;
- приучает ребят быть самостоятельными и ответственными;
- способствует сплочению классного коллектива;
- формирует основы как формального, так и неформального общения;
- дает возможность ребенку ощутить свою принадлежность к общности.

Формальный перечень обязанностей классного руководителя довольно большой, а неформальная жизнь классного руководителя не знает границ: со всеми проблемами, начиная с трудностей в учебе и, заканчивая сбитыми коленками дети бегут к классному руководителю. Но, конечно не к любому, а к тому, для которого это не работа, а призвание. К человеку, который всегда готов помочь, понять и защитить.

Классное руководство не терпит формализма. Дети это четко чувствуют. Как только они поймут, что классный руководитель просто выполняете свои функции, о контакте со своими учениками можно забыть.

«Непосредственно-эмоциональное общение и совместная деятельность с детьми, доверительные отношения с ними, понимание мира их интересов и увлечений, позиция значимого взрослого в детском сообществе – вот лишь часть того, что приобретает педагог как классный руководитель, по духу, а не по букве реализующий свою профессиональную роль. Именно в этом, а не в мизерной доплате привлекательность дела классного наставничества для многих учителей» [3, 248-249].

### **Литература к разделу:**

1. Караковский В.А. Воспитание для всех. – М., 2008.
2. Лийметс Х.Й., Киричук А.В. Школьный класс как коллектив. Сб. Теоретические проблемы воспитательного коллектива. – Тарту, 1975. – С. 114.
3. Школа воспитания: 825-й маршрут. – М., 2004

## **Глава 4. Методические рекомендации педагогу-воспитателю**

### **4.1. Работа классного руководителя в условиях современных социальных вызовов воспитанию**

Институт классного руководства имеет давнюю историю. За долгие годы своего развития институт наставничества претерпел много изменений. Существовал период, когда классный наставник был просто надзирателем и организация учебного процесса была основной его функцией. А после 1917 года от института наставничества вообще отказались. Но практика показала, что без педагога-наставника коллективу учащихся развиваться трудно и в дальнейшем, на него возлагалась основная функция – воспитание детей.

Очень часто, когда педагогов спрашивают о том, в чем состоит их воспитательная работа, они начинают перечислять мероприятия, которые проводят. Но работа классного руководителя заключается не только в этом. Главная его задача, на наш взгляд, состоит в создании условий для успешного развития ребенка.

В настоящее время, все чаще школу рассматривают как место, где оказывают услуги. Это в корне не верно. Действительно, в школе есть такой вид деятельности – «платные образовательные услуги», но школа – это не дом быта, это образовательная организация, в которой имеют дело с личностью ребенка, который должен развиваться и постигать мир.

За последние годы появился целый ряд документов, которые касаются образования, но процесса воспитания они касаются в меньшей степени.

По деятельности классного руководителя всегда проводилось и проводится много опросов, среди которых нередко встречается вопрос: «Как вы считаете, нужен ли классный руководитель в школе?». И при всех трудностях, с которыми сталкиваются классные руководители, они сами отмечают необходимость такого вида деятельности.

Как многие педагогические вузы ориентируются на подготовку учителей – предметников, упуская вопрос о необходимости подготовки педагогов-воспитателей, так и многие школы концентрируются, в большей степени, на процессе обучения, не уделяя должного внимания процессу воспитания.

Теперь директор школы имеет возможность формировать штат своих заместителей и во многих школах стала исчезать должность «заместителя директора по воспитательной работе».

Современная ситуация ставит классного руководителя перед рядом проблем, которые ему приходится решать и первая из них связан со сменой ценностей в обществе. Нет, пропагандируются, конечно, всеобщие человеческие ценности, а в реальной жизни на первый план выходит материальное благополучие и карьерный рост. Ничего странного в такого рода ценностях нет, но главное, чтобы они сопровождались потребностью быть порядочным, сопереживающим, отзывчивым и добрым человеком.

Следующая проблема на которой хотелось бы остановиться связана с коллективом.

Несомненно, что школьный класс создается как учебная единица, но класс, без сомнения, по некоторым признакам, можно соотнести с рабочим коллективом. Опустим частные случаи и выделим основные совпадения:

- создание одного и второго происходит без учета желаний каждого представителя;
- в обоих случаях возникает система деловых и личных отношений;
- в обоих случаях есть руководитель;
- и в одном, и в другом случае – наличие вполне регламентированных прав и обязанностей и т.д.

Мы остановились на сходных моментах между классом и рабочим коллективом именно для того, чтобы продемонстрировать высокий потенциал и значение школьного класса в жизни каждого ребенка не только для его настоящей жизни, но и для будущей в том числе.

Итак, школьный класс создается как организационная единица. Именно под эту характеристику класса как организационно-учебную единицу можно подвести определение, данное в Российской педагогической энциклопедии, суть которого заключается в том, что класс – это постоянный в пределах учебного года коллектив учащихся, работающих по единой учебной программе.

Но, как только класс собран как организационная единица, в нем появляются признаки полноценной детской общности. Именно это понятие в современной педагогической науке сместило понятие «коллектив».

Каждый класс характеризуют определенного рода отношения.

Я.Л. Коломенский отмечает, что многообразные отношения, возникающие между людьми в процессе длительного общения, составляют две основные системы: систему деловых отношений и систему личностных отношений.

Деловые отношения связывают учеников как исполнителей определенных учебных функций. В учении, как правило, существуют

вполне определенно регламентированные права и обязанности как педагогов, так и учащихся.

Личностные отношения, как отмечает Я.Л. Коломенский, «как бы пронизывают коллектив невидимыми нитями симпатий, привязанностей, антипатий и т.д., оказывают сильнейшее воздействие и на жизнь каждого школьника, и на деятельность группы в целом. Именно личностные взаимоотношения представляют собой один из важных факторов эмоционального климата группы, «эмоционального благополучия» (Л.И. Божович) ее членов» [3].

Совершенно определенно общность, к которой принадлежит ребенок, накладывает отпечаток на его мироощущения. От того, как в ней складывается общение, зависит как чувствует себя ребенок в классе. Соответственно, важно, чтобы общение строилось на принципах взаимопонимания, уважения, и поддержки.

Общность формирует у ребенка некий эталон общения и взаимодействия с другими людьми, и чем общность весомее для ребенка, тем большее влияние она на него оказывает.

В этой связи важным является наличие или отсутствие в классе коллектива. Даже, может быть, не столько наличие коллектива, сколько работа по его созданию.

Участие в жизнедеятельности общности дает возможность через познание другого человека познать самого себя, а знания о себе позволяют сделать поведение ребенка более свободным и независимым.

По мере осознания своих способностей, испытывая на практике свои возможности, формируется позиция, которую ребенок занимает в общности.

В школьном классе есть классный руководитель, которому отводится очень важная роль: именно он имеет возможность научить детей строить отношения друг с другом, помочь ребенку раскрыть себя.

Как отмечалось выше, система отношений создает определенный психологический микроклимат. Чем комфортнее ребенок будет ощущать себя в классе, тем успешнее будет его учебная деятельность, тем больше дружеского общения он будет получать и тем меньше у него будет возникать потребность удовлетворить недостаток общения в какой-нибудь тусовке.

В силу еще недостаточного своего развития, компетентности, отсутствия опыта, ребенок не способен самостоятельно создать динамичную среду, в которой он мог бы почувствовать себя комфортно, поэтому во многом ответственность за ее создание должен взять на себя педагог-профессионал.

В большинстве школ учебе отводится основное место, а учеба – деятельность, нацеленная на получение индивидуального результата,

а вот коллективных видов, которые собственно и способствуют сплочению коллектива совсем немного.

В целом, влияние коллектива на личность снизилось. Если раньше ситуация, когда поведение ребенка разбиралось перед всем классом считалась позорной, то сейчас подобная ситуация в некоторых случаях только повышает рейтинг этого ребенка. Понятие «коллектив» уходит не только из школьной жизни, но и из педагогической науки.

По большому счету, коллектив – это идеальная общность. Чаще всего, заканчивая школу, класс так и не становится коллективом. Тем не менее, на наш взгляд, главное к чему должен стремиться классный руководитель – это к его созданию.

Следующая проблема связана с интеграцией воспитательных воздействий на ребенка.

Практически утрачена задача «интеграции положительных воздействий, нивелирования и корректировки отрицательных» в школьном классе. «...в педагогике и раньше возникала необходимость согласовать между собой, интегрировать различные воспитательные воздействия. В современных условиях, когда вся молодежь участвует одновременно в различных коллективах и группах, которые нередко имеют неодинаковую направленность, вопрос о согласовании и интегрированности различных воздействий стоит острее, чем когда-либо. Можно предположить, что стать интегрирующим звеном должен именно классный коллектив как основной «производственный» коллектив ученика» [4].

Если раньше классный руководитель сотрудничал с руководителями кружков, секций, в которых занимались его дети, то сейчас о дополнительных занятиях своих учеников классный руководитель знает только в связи с тем, что во многих школах требуют, чтобы дети были записаны хотя бы в один кружок и зарегистрированы в системе.

Технологичность образования, информационная доступность значительно снижают коммуникативную активность учащихся. А единственная запланированная встреча классного руководителя с классом зачастую превращается в монолог, и в этом состоит еще одна проблема.

«Во все времена главным методом воспитания было слово, особенно слово назидания. Это, как правило, был монолог мудрого человека, знавшего ответы на все вопросы. Сегодня монологи, даже самые удачные, не производят большого впечатления на детей. Зато безотказно действует диалог, в процессе которого идет совместный поиск истины. В таком диалоге педагогу нет надобности играть роль всезнайки, он рассчитывает на совокупный ум класса. Детям это не только импонирует, но и активно развивает их мыслительные способности, умение высказывать свои мысли и защищать свои убеждения» [1, с. 63].

Во что превращается большинство классных часов? В беседы или, в лучшем случае, презентации. А ведь диалог дает возможность ребенку находиться в активной позиции. Это тем более важно, если учесть, что и дети, и педагоги испытывают жесткую нехватку времени. И это одна из причин еще одной сложности, с которой сталкиваются педагоги.

Большой проблемой в вопросе образования стал вопрос профессионального выгорания.

В своей статье, посвященной факторам успешной воспитательной деятельности классных руководителей, П.В. Степанов отмечает: «...классный руководитель идентифицирует себя с этой деятельностью (имеется в виду, воспитательная деятельность классного руководителя – прим. автора). От нее он получает удовольствие, она вызывает у него много положительных эмоций. Она прибавляет ему самоуважения, это его любимая работа, в ней он самореализуется. Если же дело обстоит иначе, и педагог стыдится своей профессии, относится к работе как к необходимой для выживания рутине, мечтает о пенсии, то в таком случае и о воспитании говорить не приходится» [2. С. 62].

Несомненно, что в последнее время классный руководитель сталкивается со многими проблемами: избыток бумажной волокиты, негативное отношение к педагогам и к школе, большая учебная нагрузка, тем не менее есть классные руководители, которые с большой ответственностью и желанием подходят к делу воспитания детей.

## **4.2. Детский коллектив как объект и субъект воспитания**

В стремительно меняющейся жизни воспитание остается одной из актуальнейших задач общества. Семейное, общественное, институциональное – все эти сферы воспитания претерпевают изменения в связи с появлением новых сущностей социальной реальности. Влияние на воспитание оказывают экономические, политические, культурные и религиозные факторы.

Говоря о воспитании, можно сказать, что основная часть трудностей, связанных с воспитанием, лежит в плоскости целеполагания. Кого сейчас воспитывать? На этот счет существует множество различных мнений. В обывательской плоскости, в сфере семейного воспитания, этот идеал каждый формулирует для себя сам. Какие качества помогут юному человеку в дальнейшей жизни? Готовность приходить на помощь или умение полагаться только на себя в трудной ситуации? Упорство в достижении своей цели или умение «подстраиваться под ситуацию»?

В сфере общественного и государственного воспитания тоже нет четких критериев – скорее обозначены понятия, смысл которых далеко не всегда однозначно идентифицируется. Что такое воспитание патриотизма? Воспитание любви к Родине или лояльности к действующей власти? Что такое воспитание духовности? Уважение к религиям или следование нравственным идеалам вне зависимости от их конфессиональных принадлежностей?

Вместе с тем воспитание объявлено приоритетным направлением как в рамках «Закона об образовании в Российской Федерации», так и в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации. Эти нормативные документы утверждают своими задачами «развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины».

Большое внимание уделяется также развитию институционального воспитания – воспитанию в системе образования, в рамках образовательных, культурных, спортивных, научных, экскурсионно-туристических и других организаций.

Все это свидетельствует о необходимости рассмотрения в новых условиях воспитательных потенциалов различных детских коллективов, которые могут возникать как в формированиях традиционного вида (школьный класс, спортивная команда, объединение дополнительного образования) так и новых типов, и форм (сетевое сообщество, проектная группа и т.п.) формирующихся в новейших условиях.

Давно известно, что деятельность, которая ведется любой группой (не только детской) будет намного более эффективной тогда, когда кроме рабочих отношений членов группы связывают отношения дружбы, симпатии, взаимного уважения. Тогда возможны и поддержка, и помощь друг другу в трудную минуту, и взаимовыручка. Кроме того, ощущение того, что вокруг друзья, снимает психологическое напряжение и позволяет больше внимания сосредоточить именно на процессе деятельности. Именно поэтому, вслед за Л.И. Новиковой мы будем рассматривать детский коллектив как единство организации и общности, т.е. такую группу людей, в которой присутствуют как роли, структура, обязанности – так и отношения симпатии, неформальное общение и взаимодействие.

Высокоразвитый детский коллектив, как правило, является референтной для человека группой, т.е. той, на нормы, ценности, мнения которой человек ориентируется в своем поведении в первую очередь. Из ряда групп, к которым он принадлежит (школьный класс, семья, дворовая компания, туристская секция), референтной является одна

и очень хорошо, когда таковой для ребенка является руководимый педагогом детский коллектив. Это дает педагогу в руки эффективный инструмент по воспитанию личности.

В настоящем коллективе, особенно высокоразвитом с точки зрения уровня внутригрупповых отношений, обязательно присутствуют т.н. групповые нормы морали, нравственности, отношений друг к другу, к деятельности. В соответствии с этими нормами член группы не может себе позволить вести себя иначе или работать хуже, чем принято в группе, т.к. это вызовет у группы недоумение и ухудшение отношения к этому человеку у группы. Это и есть тот главный воспитательный потенциал, ради которого создаются детские коллективы. Говоря проще, больше всего подросток боится «быть отринутым стаей», и чтобы этого не произошло готов на очень многое, в том числе и на полную смену своего поведения, отношения к жизни, системы ценностей и взглядов.

С другой стороны, в руках умелого педагога детский коллектив является уникальным инструментом по формированию личности. Создать такую группу непросто, а поддерживать ее жизнь еще сложнее.

Ситуация успеха – ключевое понятие в области работы с детским коллективом, практически главный инструмент. Путем создания разноуровневых ситуаций успеха можно достичь большого личностного роста подростков в детском коллективе. Безусловно, постройка как отдельных, так и систем ситуаций успеха – дело довольно щекотливое. Что же такое ситуация успеха? В чем ее воспитательный секрет?

У каждого человека заложено природой стремление к личностному развитию и самореализации, а у ребенка особенно. Впоследствии оно может гаснуть или временно пропадать, скорее всего из-за утраты «веры в себя». Ситуация успеха призвана не дать подростку утратить эту веру, а наоборот укрепить ее. Ситуация успеха – это смоделированная рабочая ситуация, происходящая в реальной жизни, в которой подросток добивается чего-либо, что в прошлом было для него недостижимо – добивается некоторого успеха. Заслуга педагога здесь в том, чтобы подобрать такую ситуацию, к которой ребенок внутренне готов, обладает потенциалом для ее решения, но ему не хватает уверенности или некоторого опыта. Кроме того, заслуга педагога – в такой незаметной поддержке, что подросток почти ее не видит, уверен, что все сделал сам.

Ситуация успеха – инструмент который следует применять всегда кроме случаев завышенной самооценки у подростка или коллектива, в этом случае ситуация успеха работает во имя неправильной цели – еще больше повышает и без того завышенную самооценку. В этом случае стоит применять другие методы.

Какие же еще механизмы, приемы, методы помогают решить задачу личностного роста ребенка в коллективе? Помимо ситуации успеха это и максимально нравственное решение всех проблем, встающих перед коллективом. Группа педагогов, а впоследствии и ядро коллектива, как имеющие наиболее высокий авторитет в коллективе могут и должны во всех случаях склонять коллектив именно к таким решениям. Если же это не удастся (мягкий или жесткий конфликт) следует вывести ситуацию в тупик, пойти по неправильному пути, но зато достичь в конце, при полученном отрицательном результате внутреннего осознания всеми своей ошибки. Это поможет в дальнейшем избежать повторения таких случаев. Исключительно свой личный опыт лучше всего работает в дальнейшем – одно дело пойти по пути указанному педагогами, но самому не оказаться в тупике, а узнать о нем с чужих слов – в этом случае нет эмоций и нет эмоциональной памяти, которая потом поможет. И совсем другое дело «набить шишку» самому, при этом в полной мере прочувствовав и обиду, и боль, и осознание собственной ошибки. Запомнится это гораздо лучше.

Конечно, при работе с такими вопросами во главу угла всегда стоит ставить душевный комфорт подростков и затрагивать его только тогда, когда это педагогически оправдано и требуется для решения задач воспитания.

Влияние на коллектив. Конечно, оно невозможно без заслуженного, выстраданного делами и поступками авторитета. А когда он есть, как влиять? На что? В каких случаях создавать какое настроение? А настрой? Сложные вопросы. И, тем не менее, требующие решения. Сначала о настрое. Настрой, безусловно, должен быть рабочий – только надо учитывать – постоянное напряжение выматывает. У практических педагогов-психологов, специалистов есть понятие «синусоида» – синусоида серьезности-веселости, работоспособности-апатии и так далее. Напряжение должно сменяться релаксацией и так далее. Настрой – быть рабочим, но разным – то напряженным, то спокойным, неторопливым. Способы формирования настроения тоже разные, они тесно связаны с мотивацией, которая, вообще-то говоря, у каждого подростка может быть разная. Но помимо этого должна быть и коллективная мотивация к деятельности, принимаемая большинством членов коллектива, в идеале, конечно, всеми, причем с внутренним осознанием, та мотивация, которая является «официальной», обсуждаемой вслух.

Коллективная мотивация достигается коллективным целеполаганием, обсуждением целей деятельности, ее результатов и пользы. Личная мотивация формируется благодаря беседам младшего и старшего с конкретными ребятами в самых различных формах: от дискуссий и споров до намеков и мельком оброненных слов.

Настроение. Какое оно должно быть – зависит от конкретной жизненной ситуации. Главное, оно должно быть адекватным ситуации. Нелепо поддерживать хорошее настроение в ситуации беды, проблемы. Но и ударяться в трагизм не стоит. Главным критерием при решении вопроса – какое настроение сейчас требуется детскому коллективу должно быть соответствие этого настроения целям и задачам дела и коллектива.

Это сложно. Позднее, у старших ребят формируется и постепенно переходит на самых маленьких членов коллектива «интуитивное» ощущение правильности настроения, соответствия его ситуации. Это хорошо видно, например, на подведении итогов дня или дела – пошел важный разговор, и тут все замолкли, боясь пошевелиться, или проходит концерт, на сцене задушевное, трогательное выступление и всем хочется продлить ощущение теплоты и радости и даже самые маленькие ребята с неудовольствием посмотрят на подростка не чувствующего этого настроения, сбивающего его своей громкой речью или резкими движениями.

Итак, мы знаем, что нужно иметь в виду при проектировании позитивной детской общности. Что еще нужно учесть?

Важно точно видеть, какая деятельность для коллектива будет ведущей. Совсем не обязательно, что эта деятельность занимает больше времени. Например, детский коллектив идет в поход. Его ведет руководитель, и с ним идет детский лидер. Хотя большее время занимает именно походная деятельность, совсем не обязательно детскому лидеру ее хорошо знать и быть профессионалом в туризме. Для коллектива не менее важными являются взаимоотношения. Поэтому детский лидер останется лидером, если будет «на высоте» именно во взаимоотношениях, то есть не будет стонать, а будет поддерживать остальных, сам держаться и помогать остальным. Кроме того, лидер обязан обеспечить безопасность коллектива перед лицом внешней опасности. И если ему удастся доказать, что его действия в решении внутренних и внешних задач будет более успешной, чем у других, то коллектив будет готов принять его, как лидера. Значит ли это, то что лидер никогда не ошибается? Нет. Важно не ошибаться в первый период, когда в группе идет образование структуры и выделение лидерства. Это стадия «турнирных боев» за экологические ниши в группе (причем, не обязательно лидерские). В этот момент лидер зарабатывает себе «кредит доверия», который позволяет ему потом совершать рискованные поступки и без боязни идти против мнения группы. (В определенных пределах, естественно, пока «кредит доверия» не исчерпан). Причем он единственный из всех может не считаться с мнением коллектива без риска быть отвергнутым. Образно «кредит дове-

рия» можно сравнить с маховиком, который человек сначала раскручивает, а затем может пользоваться его инерцией. Возможность противостоять мнению группы создает в группе изменчивость, позволяющую быстрее приспосабливаться к изменившимся условиям. Что еще нужно, чтобы быть успешным? Прежде всего, нужна информация. Информация обо всем, что касается жизни в коллективе.

Можно сказать, что каждое действие человека в коллективе либо повышает, либо понижает его статус. Тем, кто претендует на позицию лидера, в том числе педагогам, проектирующим позитивную детскую общность следить за этим надо очень внимательно. Кстати, надо заметить, что группа тогда хорошо принимает решения лидера, если это не расходится сильно с ее мнением, а просто никто не решается взять на себя ответственность. Еще два качества, создающие предрасположенность к становлению лидерства, это внимательность и предвидение, а как следствие, контроль над ситуацией. Лидер всегда отслеживает, предвидит окружающие обстоятельства и помогает коллективу с ними справиться.