

С.Д. Поляков

Коллективное творческое воспитание: перезагрузка



Серия «Библиотека журнала «Директор школы»

С.Д. Поляков

Коллективное творческое воспитание: перезагрузка



Москва
2016

УДК 373.1.03
ББК 74.200.5
П54

Библиотека журнала «Директор школы» основана в 1995 году

Поляков С.Д.

П54 Коллективное творческое воспитание: перезагрузка. — М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. — 176 с. — (Библиотека журнала «Директор школы».)
ISBN 978-5-88753-160-1
ISBN 978-5-4441-0221-3

Идея коллективного творческого воспитания (КТВ) не нова, но актуальна и сегодня. Достоинством книги является то, что ее содержание, в том числе современные подходы, излагаются автором легко и живо. Книга содержит богатый практический материал, который может заинтересовать директоров школ и специалистов по управлению образованием. Что нового вносит история в организацию коллективных творческих дел, в чем состоит сегодня их алгоритм, какие технологии и методики лучше всего использовать в школе? Все эти и многие другие вопросы и ответы на них нашли свое отражение на методическом уровне как в основной части книги, так и в многочисленных приложениях.

ББК 74.200.5

ISBN 978-5-88753-160-1
ISBN 978-5-4441-0221-3

© Поляков С.Д., 2015
© Издательская фирма «Сентябрь», 2015
© Оформление. ООО «Национальный книжный центр», 2016

Содержание

<u>Вступление</u>	<u>6</u>
<u>Основания педагогики общей заботы</u>	<u>9</u>
<u>Технологическое основание</u>	<u>48</u>
<u>Системные основания КТВ</u>	<u>73</u>
<u>Контексты педагогики общей заботы.</u>	<u>98</u>
<u>Футиурологическое</u>	<u>135</u>
<u>Заключительные замечания</u>	<u>161</u>
<u>Рекомендуемая литература</u>	<u>164</u>
<u>Приложения</u>	<u>166</u>

Памяти
Владимира Абрамовича
Караковского

Вступление

Мотивы и цели автора

*Дело за малым: надо создать Теорию
и начать подготовку Учителей.
Задача на ближайшие сто лет.
Борис Стругацкий*

Мотивы написания книги, которую держит в руках читатель, и личные, и профессиональные.

Темы коллективного творческого воспитания, «коммунарской педагогики» сопровождают меня значительную часть жизни.

Мне было шестнадцать лет, когда я совершенно случайно попал на Всесоюзный сбор школьного комсомола в лагере «Орленок». Ядром сбора были ребята из клубов юных коммунаров.

«Орлятская» жизнь — калейдоскоп труда и игры, политики и искусства, учения и общения — повернули меня,

обычного старшеклассника с весьма индифферентным отношением к комсомольской работе, к активной, наступательной общественной позиции.

На этом фоне развивалась история клуба старшеклассников нашей школы, в деятельности которого было и коллективное творчество, и коллективная организация деятельности, и социально-преобразовательная направленность («чтобы окружающая жизнь в школе и вне школы стала лучше»).

Но если тогда нам, членам клуба, кто-нибудь сказал: «То, что вы делаете, называется педагогикой», — мы бы очень удивились.

Правда, позже, когда со своими подходами к организации коллективной жизни мы добрались до младших классов, у нас начала возникать, поддержанная общением с фрунзенской коммуной и чтением А.С. Макаренко, соответствующая педагогическая позиция.

Но мы закончили школу, и для каждого началась своя история, в том числе для кого-то и педагогическая.

И хотя я учился в педагогическом вузе и работал в школе после его окончания, интерес к коллективному творческому воспитанию, к коммунарству как педагогическому явлению появился у меня позже, в педагогической аспирантуре. К тому времени подоспели чрезвычайно дефицитные первые книги ивановского КИМ (Коммуны имени Макаренко), знакомство с коммунарски ориентированными коллективами 1970-х годов (ленинградской школой № 308, где работала Фаина Яковлевна Шапиро; тогда еще челябинской школой Владимира Абрамовича Караковского; московским «Форпостом культуры» Ричарда Валентиновича Соколова и Юрия Константиновича Березкана, отрядом «Дозор» Олега Всеволодовича и Аркадии Константиновны Лишиных). Все это подталкивало к освоению технологий коллективного творческого воспитания. Тогда же появился об этом мой первый небольшой текст — тезисы (в соавторстве с А.В. Мудриком) о школе В.А. Караковского.

И вот уже многие годы я возвращаюсь в своих текстах и своей практике к этой, вероятно, неисчерпаемой теме.

Какие же цели преследовал автор, начиная эту книгу?

- Показать многослойное системное строение коллективного творческого воспитания, или, как его все чаще называют, педагогики общей заботы.

- Продемонстрировать не технологию, а технологии, составляющие суть педагогики общей работы.
- Порассуждать о психологических, философских и теоретико-педагогических ее основаниях.
- Рассмотреть проблемы педагогики коллективного творческого воспитания (общественно-политические, социально-культурные, образовательно-управленческие).
- Попробовать спрогнозировать варианты ее дальнейшего существования в образовательном пространстве.

Как устроена книга? Ее основа — научные, научно-популярные, иногда даже методические тексты*. Но научные, «рациональные» страницы перебиваются авторскими «картинками-рассказами», которые, как нам кажется, позволят читателю более целостно увидеть предмет нашего анализа и, может быть, взглянуть на описываемые феномены несколько по-иному.

** При написании книги использованы и фрагменты некоторых предыдущих работ автора.*

Основания педагогики общей заботы

Картинка первая «Магия»

Март 2014 года. Школа в рабочем поселке. Ульяновская область. Лагерный сбор «Школа-синтез». Десять вечера. Полутемные коридоры. Из приоткрытых дверей кабинетов отблески пламени свечей. В классах темно. Парты отодвинуты к стенкам. В центре свеча, вокруг нее на матах, на одеялах, на спальниках человек 20 ребят. Тихо разговаривают. Ведут разговор старшеклассники Оля и Тимур. Они спрашивают, как прошел сборовский день? Как мы организовывали жизнь отряда? Какие были отношения? Для кого что оказалось важным, значимым... Взрослые, педагоги здесь же в кругу — ждут своей очереди говорить.

Январь 1964 года. Школа-интернат в Петергофе. Выездной лагерный сбор Коммуны юных фрунзенцев!

В классных комнатах парты отодвинуты к стенкам, в центре свеча. На одеялах, матах десятка два мальчиков и девочек. Старшеклассники Володя и Марина спрашивают: «Как прошел день? Был ли наш отряд дружный? Что надо учесть на будущее? Кому мы скажем „спасибо“?». Взрослые — старшие друзья коммуны — ждут своей очереди для высказывания.

Как будто работает машина времени: перенесла эти же слова, таких же ребят и взрослых через десятилетия. Что это за магия, что за магическое действие? Почему педагоги и школьники снова и снова готовы использовать те же инструменты, слова, символы для организации интересной, вдохновляющей жизни детско-взрослых сообществ?

Действительно ли все повторяется? А может, это обманное ощущение и за внешней похожестью: вечер, свеча, разговоры — происходят совсем другие события, разворачиваются совсем иные чувства и мысли, иная педагогика?

Об основных понятиях

Тот педагогический феномен, о котором пойдет речь в этой книге, одновременно и известен, и не известен в широких педагогических кругах.

У него много названий, и кто слышал одно из его названий, мог не слышать другое (или не соотносить их друг с другом).

Самые распространенные:

- «Коллективное творческое воспитание»;
- «Педагогика общей заботы»;
- «Коммунарская методика (коммунарская педагогика)».

Но встречаются и другие варианты названий, отражающие либо маркировку местом его возникновения и развития («ленинградская методика», «орлятская» методика), либо авторство (педагогика Игоря Петровича Иванова), а то и какие-то частности, акценты («педагогика коллективных творческих дел», «педагогика коллективной творческой деятельности», «педагогика коллективного социального творчества»).

Среди знатоков этого педагогического явления существуют разные точки зрения относительно синонимичности этих наименований.

Пожалуй, наиболее точно выражает его основную идею словосочетание «педагогика общей заботы» (или еще более точный вариант — «педагогика творческой общей заботы»).

Вариант «коммунарская методика» («коммунарская педагогика»), скорее, отражает историю идей и первоначальной практики педагогики общей заботы — от Коммуны юных фрунзенцев, Всесоюзного клуба юных коммунаров 1960-х годов, других детско-взрослых сообществ, социальная и педагогическая идеология которых была настояна на идеалах коммунизма как общества добротворческого образа жизни.

То, что идея добротворения, коллективной заботы не привязана однозначно к политической идее коммунизма, стало ясно далеко не сразу.

Третье наименование — «коллективное творческое воспитание» («педагогика коллективного творческого воспитания») — самое распространенное и привычное для педагогической общественности. Мы его и будем использовать в книге как базовое, основное. Его уязвимость в отсутствии в этом словосочетании прямого указания на ценностную направленность коллективного творчества. Ведь можно устроить «коллективное творчество» и коллективную организацию деятельности по поводу предстоящей драки с футбольными фанатами конкурирующего клуба.

Но мы будем использовать чаще всего именно такое наименование педагогического явления, которое собираемся описать: **коллективное творческое воспитание**. Другие же «имена» («педагогика общей заботы», «коммунарская методика») станем применять (из стилистических соображений) как синонимы педагогики коллективного творческого воспитания.

Вопрос об использовании в педагогической литературе и практике того или иного наименования педагогического феномена имеет и исторический контекст. Поэтому, читая соответствующие тексты, следует учитывать, из какой исторической или социально-педагогической ситуации говорит автор.

Что же главное в коллективном творческом воспитании

Педагогика коллективного творческого воспитания имеет более чем полувековую историю. Она начиналась в 1959 году как способ организации жизни замечательного ленинградского пионерского коллектива школьников-подростков — Коммуны юных фрунзенцев, возглавлявшейся Игорем Петровичем Ивановым и Фаиной Яковлевной Шапиро.

За пятьдесят с лишним лет педагогика коллективного творческого воспитания проделала сложный и противоречивый путь, имела свои взлеты и спады. О ней спорили и продолжают спорить журналисты и ученые, педагоги-профессионалы и педагоги-любители.

Так что же такое педагогика коллективного творческого воспитания?

Как бы дать такое определение, чтобы оно было широким, включающим различные существующие трактовки коллективного творческого воспитания, коммунарской методики, и в то же время отсекало другие способы воспитательной работы? Будем считать методику воспитательной работы коммунарской, если ее ядром, ее сутью является организация совместной деятельности взрослых и детей, направленной на общую, коллективную заботу об окружающих людях, а способ этой заботы — коллективное творчество.

Однако люди, разбирающиеся в коммунарской педагогике, наверняка спросят: «А где здесь лагерные сборы? А самоуправление? Почему ничего не сказано о коллективной выработке целей и идеалов? Куда исчезла особая эмоциональная атмосфера коллективов, построенных на ее основе?»

И будут, вероятно, правы.

Но автор продолжает стоять на своем: пусть определение останется относительно кратким. А вот о методических идеях, которые лежат в основе коллективного творческого воспитания, об их связях, взаимоотношениях, о том, что нередко называют педагогической идеологией, нужно обязательно поговорить.

Таких важных методических идей можно насчитать шесть: коллективная организация деятельности; коллективное творчество; коллективное целеполагание; ситуации-образцы; эмоциональное

насыщение жизни коллектива; общественная направленность деятельности коллектива.

Как связаны эти идеи между собой? Нам хотелось бы показать их связи в виде целостного образа, в форме метафоры.

Подходящая метафора — поезд.

Вагоны — это коллективные творческие дела (КТД), электровозы, движущие жизнь коллектива, — коллективное целеполагание (КЦ) и ситуации-образцы (С-О); направляющие движение рельсы — общественная направленность жизни коллектива на пользу и радость людям.

«Вагоны» коллективных творческих дел состоят из двух крепко соединенных материалов: коллективной организации деятельности (КО) и коллективного творчества (КТ).

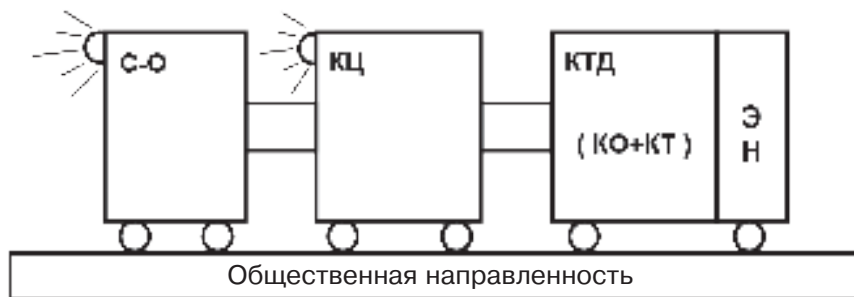
Члены коллектива — это как бы пассажиры, строители, ремонтники и машинисты этого поезда. Между вагонами и электровозами имеются переходы. На первых порах именно взрослые, педагоги чаще находятся в кабинах машинистов и в роли проводников. Но идет время, коллектив живет, развивается, и функции водителей все в большей мере выполняют все члены коллектива по очереди.

Взрослые, педагоги не исчезают, но они все чаще оказываются в ролях инструкторов, консультантов, службы безопасности, вдохновляющих тренеров, говоря по-модному, коучей детского коллектива.

Но для того чтобы пассажиры и машинисты ехали и работали в комфортных условиях, необходимы кондиционеры, успешно регулирующие атмосферу поезда. В воспитании роль таких кондиционеров выполняют специальные средства эмоционального насыщения (ЭН) и регулировки жизни коллектива.

Но рельсы и поезд опираются на основу, «насыпь» — на товарищеские отношения воспитателей и воспитанников, без построения которых железная дорога и состав не могут существовать.

Вот теперь, пожалуй, поезд коммунарской методики в основном описан. Изобразим его на рисунке.



Товарищеские отношения

Опишем теперь эту конструкцию более рациональным языком.

Рассмотрим каждую из идей коллективного творческого воспитания более пристально.

Что такое коллективная организация деятельности? Это такой способ ее организации, при котором все члены коллектива втягиваются в планирование, подготовку, свершение и обсуждение (анализ) совместных дел. За этой фразой скрывается чрезвычайно важный для практического работника вопрос: как же это сделать, как осуществить?

Но ответы на этот вопрос — это уровень не идеологии, а технологии коллективного творческого воспитания. Не будем торопиться, до технологии доберемся. Продолжим анализ основных идей.

Что такое коллективное творчество? Это организация и проведение совместных дел, ситуаций коллективного общения не по шаблону, не по заданному сценарию, а с выдумкой, игрой, импровизацией — «не так, как у всех». Не надо понимать в этом контексте смысл слова «творчество» как абсолютную новизну, как создание чего-то уникального, никогда не бывшего (хотя может быть и такое). Чаще всего это субъективное творчество — изобретение, открытие нового именно для этих ребят, именно для этого коллектива. Опять-таки возникает вопрос: а как же разбудить в ребятах стремление к коллективному творчеству, поддержать его, направить? Но это снова вопрос технологии.

Что такое коллективное целеполагание? Это совместная выработка и осмысление ребятами и взрослыми целей и идеалов своей

коллективной жизни. А также выбор, исходя из этих целей, предстоящих общих дел. Коллективное целеполагание имеет как бы два этажа: верхний — разработка общих долговременных целей, проработка общих идеалов и нижний — выбор конкретных дел на ближайшую перспективу. Именно на «верхнем этаже» велика роль ребят-лидеров и особенно взрослых, их личных убеждений, идеалов, устремлений. Вот здесь мы впервые прикоснулись к важнейшим темам соотношения личностных качеств педагога и используемого им способа работы, а также зависимости способа педагогической работы от социокультурной ситуации. Но об этом тоже впереди, в специальной главе.

Следующая идея коллективного творческого воспитания — ситуации-образцы.

Что это такое? Это ограниченный во времени (от нескольких часов до месяца) отрезок жизни коллектива, в котором ребята и взрослые живут повышенно интенсивной, напряженной коллективной жизнью в соответствии с теми идеалами, которые несут педагоги и лидеры школьников. По выражению С.Л. Соловейчика, ситуации-образцы есть «вкрапление лучшей жизни в обычную» жизнь ребят. Ситуации-образцы позволяют воспитателям и воспитанникам в будничной работе коллектива опираться на конкретные, вынесенные из своего совместного жизненного опыта эталоны, идеалы деятельности и общения. Самый известный пример ситуаций-образцов — коммунаские (лагерные) сборы. Но есть и другие формы ситуаций-образцов.

Подробнее об этом также позже.

Следующая методическая идея педагогики коллективного творческого воспитания — эмоциональная насыщенность жизни коллектива. На первый взгляд это кажется частностью: ведь чувства, переживания сопровождают любую значимую для человека деятельность. Коллективная организация, коллективное целеполагание, особенно совместное творчество, конечно, сами по себе эмоциогенны. Но в практической педагогике есть набор средств, специально направленных на увеличение эмоционального напряжения, возбуждение чувств единения, доверия, душевного подъема. Об этом много и интересно писал костромской психолог и замечательный педагог-практик Анатолий Лутошкин.

Эмоциогенные средства можно объединить в две группы — символы и обряды. Символы — значок и эмблема, форма и девизы, речевки и символические жесты... Символы немножко внешние средства регулирования эмоциональной жизни коллектива; они довольно легко могут отделиться от значимой для ребят деятельности и стать чисто формальными (например, то что происходило в массовом порядке с отношением к пионерскому галстуку в VII–VIII классах в 1970–1980-е годы).

Обряды как традиционные общие формы поведения в определенных ситуациях органичнее, теснее, чем символы, связаны с эмоциональной жизнью коллектива. Классический пример обряда из педагогики коллективного творческого воспитания — так называемый «орлятский круг», когда ребята и взрослые, положив руки на плечи друг другу, поют негромко, для себя. Немало людей испытало на себе влияние этого круга. Но не так уж много педагогов, сознательно и умело использующих это и подобные средства эмоционального насыщения жизни коллектива.

Наконец, мы добираемся до «рельсов» — общественной направленности деятельности коллектива. Это положение вроде бы почти банально для педагогики и психологии, особенно советского периода. Оно входит в том или ином виде в любое определение коллектива, начиная с А.С. Макаренко, а то и раньше. Однако разные авторы вкладывают различное содержание в формулу *«общественная направленность коллектива»*. Одни подразумевают под этим простую мысль о социальной полезности тех целей, для которых коллектив создан. В таком случае все детские коллективы общественно направлены — ведь они создаются для обучения и воспитания. Другие считают, что об общественной направленности коллективной деятельности свидетельствует реальный, осязаемый, полезный для общества «здесь» и «сейчас» результат коллективной активности (прополотая грядка, покрашенная стена). Третьи считают общественно направленной только такую деятельность, когда у ребят есть желание принести пользу, то есть у школьников развиты соответствующие мотивы.

Однако все эти точки зрения с позиций педагогики коллективного творческого воспитания коммунарской методики неполны.

Ребята могут делать что-то с желанием, приносить пользу «вообще»

и при этом быть равнодушными к тем конкретным людям, ради которых они как будто бы действуют.

Здесь не обойтись без поясняющего примера.

Аркаша и Борис во время Недели физики пошли по собственному желанию к третьеклассникам рассказывать что-то интересное и полезное. Рассказали, вернулись. Учитель спрашивает: «Ну как, ребята?» Аркаша отвечает: «Хорошо, Иван Иванович. Ничего не забыл, самому понравилось». А Борис говорит по-другому: «Хорошо, Иван Иванович. Знаете, как у ребят глаза загорелись! А сколько вопросов задали!»

Была ли польза от рассказов Бориса и Аркаши? Да! Хотели они эту пользу принести? Да! Но мотивы действий ребят оказались разными. Для Аркаши в первую очередь — желание себя показать, для Бориса — принести радость третьеклассникам, вызвать их интерес.

Наиболее точно коммунарский смысл общественной направленности жизни коллектива еще в 1970-е годы выразила ленинградский педагог Т.Е. Конникова. Она говорила, что если цели деятельности коллектива на пользу людям не связываются у ребят с человеческими отношениями, с переживаниями людей, на пользу которых осуществляется деятельность, то у школьников формируется деловитость, ответственность, активность, но гуманистический, нравственный смысл деятельности ими не воспринимается.

По-видимому, именно этот смысл отражен в существовавшей многие годы в общностях, построенных на идеях коллективного творческого воспитания, формулировке: главное в жизни коллектива — польза и радость людям. Обратите внимание: и радость!

К этому утверждению можно поставить важный вопрос: «Как, по каким законам возникает восприятие и принятие ребятами нравственного смысла деятельности?» Ответим на этот вопрос позже на страницах, посвященных психологической подоплеке педагогики общей заботы.

Вот вроде бы и все об основах педагогики коллективного творческого воспитания.

Но нет, не все.

Почти каждая из перечисленных составляющих коллективного творческого воспитания может быть осуществлена более или менее самостоятельно.

Однако каждая из идей педагогики общей заботы, реализованная сама по себе, без связи с другими идеями, дает свой результат. Последовательно проводя коллективную организацию и только, мы формируем в ребятах прежде всего деловые (психологи говорят — функциональные) качества, нужные для любой (!) коллективной работы, совершенно необязательно общественно направленной и гуманистически ориентированной.

Придавая решающее значение коллективному творчеству, мы можем развить творческие устремления школьников, которые могут оказаться неспособными к коллективной самоорганизации.

Даже ситуации-образцы в самой яркой своей форме коммунарских лагерных сборов сами по себе, без развернутой на идеях коллективного творчества и общей заботы повседневной коллективной жизни ребят дают лишь частичный результат. (Образ замечательной «иной» жизни оказывается не связанным со школьной ежедневной реальностью).

Только длительное, последовательное, повседневное осуществление всех идей коллективного творческого воспитания в их взаимных связях может быть условием становления личности творческой, социально ориентированной, способной к самоорганизации.

Возможна ли реализация педагогики коллективного творческого воспитания и без специальных ситуаций образцов? Да, но в этом случае теряется скорость развития воспитывающей атмосферы. Когда еще там, в обычных темпах школьных будней, выработаются коллективные и личные идеалы творчества, содружества и сотрудничества. Одно из назначений ситуаций-образцов — быть ускорителями развития и саморазвития детских коллективов.

Можно в той или иной мере обойтись и без коллективного целеполагания в его развернутом виде, особенно в начальной и младшей подростковой школе. Но и в этом случае наш «поезд» коллективного творческого воспитания станет «замедлять ход», «задышаться на подъемах», в трудных ситуациях школьной жизни.

Последнее соображение о «поезде» коллективного творческого воспитания: успех применения такой педагогики (как и любой другой) зависит от качеств «машинистов», их позиций, характера, опыта. Но тема «машинистов» коллективного творческого воспитания — самостоятельная тема.

Исторический экскурс

Коллективное творческое воспитание как нетрадиционный, эффективный способ педагогической работы имеет сложную и противоречивую пятидесятилетнюю историю. До второй половины восьмидесятых годов он был известен немногим педагогам. Наши опросы восьмидесятых годов по трем регионам (Ульяновская и Николаевская области, Ханты-Мансийский национальный округ) дали на 1985 год цифру 21% слышавших о существовании такого способа педагогической работы. Его интенсивное распространение происходило в 1986–1992 годах, и в 1992 году в этих же регионах 95% педагогов слышали о коммунарской методике воспитания под тем или иным названием.

Сейчас ситуация изменилась. Из опрошенных в 2013 году в Ульяновской и Сахалинской областях слышали о такой педагогике 60% учителей. (Обратим внимание, речь идет не о знании и тем более применении коллективного творческого воспитания, а только об отклике в сознании, узнавании словосочетаний.)

Педагогическая практика, которая стала позже называться «коммунарская методика», «педагогика коллективного творчества», зарождалась и возникла как способ организации жизни школы пионерского актива Фрунзенского района Санкт-Петербурга (Ленинграда). Ее создатели И.П. Иванов, Ф.Я. Шапиро, Л.Г. Борисова. Название школы актива «Коммуна юных фрунзенцев» (КЮФ) было предложено Игорем Петровичем Ивановым «по мотивам» Коммуны имени Дзержинского А.С. Макаренко.

Термин «коммунарская методика» появился, однако, позже — лет через десять, когда в Коммуне имени Макаренко (студенческом объединении Ленинградского пединститута) под руководством И.П. Иванова стали создаваться первые методические тексты, описывающие новую педагогику.

Во времена КЮФа Иванов называл развиваемый им и его коллегами способ педагогической работы коллективной организацией деятельности. Словосочетание же «коллективное творческое воспитание» появилось еще позже — в 1980 годы.

Еще до КЮФа, в 1956–1958 годах, И.П. Иванов и его товарищи по вожатско-педагогическому объединению «Союз энтузиастов»

(так они себя называли) опробовали некоторые идеи будущей коммунарской методики.

Многое в находках коллективного творческого воспитания идет от педагогических коллективов — современников КЮФа. Ближе всего к той педагогике, которую развивал И.П. Иванов и его соратники, были коллектив вожатых новосибирского пионерлагеря им. К. Заслонова во главе с С.А. Шмаковым, а также педагогический отряд студентов Московского областного педагогического и Московского авиационного институтов, работавший в детском доме, директором которого был С.А. Калабалин (Семен Карабанов по «Педагогической поэме» А.С. Макаренко).

Одновременное появление в конце пятидесятых — начале шестидесятых годов сходных педагогических явлений не было случайным. Оно отражало социальные процессы, происходившие в нашей стране. Идеи коммунарской педагогики кристаллизовались и росли в атмосфере общественного подъема конца пятидесятых годов.

Сильнейшее доказательство жизнеспособности системы коллективного воспитания, построенной И.П. Ивановым и его последователями, — факт неоднократного «переоткрытия» основных идей коммунарской методики в деятельности ряда коллективов шестидесятых — семидесятых годов: комсомольский и пионерский штабы Куйбышевского района Москвы (руководители А.Н. Тубельский и Е.Б. Штернберг), клуб старшеклассников «Бригантина» в Чите (создатель М.Н. Ахметова), Театр юного творчества в ленинградском Дворце пионеров в годы, когда его возглавлял Е.Ю. Сазонов.

На жизнь этих коллективов в той или иной мере оказали влияние «волны» педагогики коллективного творческого воспитания, распростиравшиеся в эти годы прежде всего от лагеря ЦК ВЛКСМ «Орленок». Но другие («некоммунарские») названия способов организации жизни коллективов, заметные устойчивые отличия в осуществлении тех или иных методических идей убеждают в значительной самостоятельности их руководителей.

Вопрос об авторстве в любом открытии, будь то физика или педагогика, непростой. Всегда есть свои предшественники и переоткрыватели. Для открытий в педагогической сфере (как и в других социальных сферах) переоткрытие уже вроде созданных технологий

и систем происходит на фоне не всегда явного влияния уже существующих прецедентов.

В шестидесятые — семидесятые годы школьники приезжали из «Орленка», коммунарских лагерей, лагерных смен пионерского и комсомольского актива и приносили в школьную жизнь, в жизнь внешкольных клубов полученный эмоциональный заряд и свои не слишком осознанные способы действия в коллективе. Педагоги не всегда это осознавали как педагогическое новшество. Чувствительные к ребячьим инициативам классные руководители, вожатые, руководители ученических клубов использовали упомянутые идеи для включения в свою работу, а иногда и для уточнения, изменения в своей уже сложившейся системе. И только со временем они, педагоги, обнаруживали, что их способ работы похож на то, что называется коммунарской методикой, педагогикой общей заботы.

Похожее происходило, пожалуй, в той или иной мере во всех переоткрытиях педагогики коллективного творческого воспитания в 1970-е годы, в эпоху до появления массовым тиражом книг И.П. Иванова и С.Л. Соловейчика, описывающих педагогику общей заботы.

Помимо Коммуны юных фрунзенцев И.П.Иванова, близкие подходы к организации коллективной жизни у новосибирских педагогов во главе с С.А. Шмаковым и у читинского клуба «Бригантина» М.Н. Ахметовой. Но у новосибирцев акцент был не на коллективной организации деятельности, а на коллективном творчестве вожатых, втягивающих в свое творчество детей, а «Бригантина» существовала как клубная романтическая форма жизни класса, а не как коллектив социального действия.

Новые педагогические идеи, как и всякие другие, не возникают из ничего. Они прорастают на определенной почве, впитывая все (в том числе и заблуждения), что посеяно на этой почве предшествующими эпохами.

Педагогика коллективного творческого воспитания не исключение. У нее есть свои источники, предтечи, первооткрыватели, переоткрыватели и продолжатели. Самая глубокая и, наверное, исторически самая давняя идея, лежащая в основе коммунарской методики, — мысль о гуманистических отношениях между воспитателем и воспитанниками. Красной нитью она уходит из современности в двадцатые годы двадцатого века и далее в прошлые века — к Л.Н. Толстому,

Ж.-Ж. Руссо, гуманистически ориентированным педагогам Возрождения и даже к древнеримскому оратору и педагогу Квинтилиану.

Но в коммунарской педагогике идея о сотрудничестве поколений мыслится как *содружество в общем деле* на радость и пользу другим людям, как совместное коллективное творчество, совместная организация общей деятельности. Такое понимание отношений между воспитателями и воспитанниками имеет более близкие истоки. В той или иной мере оно встречается в размышлениях и практической работе Н.К. Крупской, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, К.Н. Вентцеля, в пионерии двадцатых годов.

Здесь уместно вспомнить тезис Н.К. Крупской об улучшении окружающей жизни как цели пионерии; идею «общинножития» и детского сообщества С.Т. Шацкого; разновозрастные отряды, дежурных командиров, общие сборы А.С. Макаренко; совместные обсуждения прошедшего дня по микрогруппам в «Доме радости» К.Н. Вентцеля; пионерские коллективные разведки и социальные акции в первые годы существования пионерской организации.

Педагогика коллективного творческого воспитания, оставаясь относительно устойчивым феноменом на протяжении многих лет, в то же время менялась. Источники этих изменений как внешние: социальная и образовательная ситуация страны, так и внутренние: развитие самого этого педагогического течения.

Существовали ли в 1960–1990-е годы другие достаточно эффективные системы воспитания, кроме коллективного творческого воспитания?

Да. Но одни из них были яркие авторские, извлечь из них определенную передаваемую технологию затруднительно. (Самый замечательный пример — яркая история отряда «Каравелла» писателя Владислава Крапивина.)

Другие имеют общее научно-практическое происхождение, реализуемое в определенном наборе технологий и техник (прежде всего психологические игры и тренинги).

Третьи можно признать интересными самостоятельными методическими системами (в терминах Е.В. Титовой), но известность их весьма локальна. Е.В. Титова называет в качестве таковой методику школы успеха Е.В. Казаковой.

Наиболее яркие конкурирующие явления — скаутинг и костромской педагогический феномен, идущий от научно-практической школы Л.И. Уманского — А.Н. Лутошкина.

Скаутинг несомненно самостоятельная педагогическая система, имеющая свою идеологию и технологию воспитания. Но тема воспитания по-скаутски — это самостоятельная тема. Отметим только пересечение скаутинга с коллективным творческим воспитанием в некоторых отечественных лагерях и отрядах 2000-х годов.

Интереснее в контексте коллективного творческого воспитания история курско-костромского психолого-педагогического явления — лагерей и клубов, возникавших с участием и под влиянием научных и педагогических учеников Л.И. Уманского и А.Н. Лутошкина. Специфика этих явлений в том, что они порождались и развивались в контексте идей определенной научной школы социальной психологии, «прародителем» которой и был Лев Ильич Уманский.

Исследовательская практика этой научной группы шла в логике того, что называется в психологии естественным экспериментом (экспериментом в условиях реальной жизнедеятельности). Такими многолетними экспериментальными площадками костромичей и были лагеря и клубы. И прежде всего самый знаменитый из них лагерь «Комсорг». Его руководители в период расцвета — А.Н. Лутошкин и А.Г. Кирпичник.

Идеи, технологии жизнедеятельности этих детских, точнее, детско-взрослых объединений рождались, отбирались, опробовались не только в научной и практической социальной психологии, но и в контактах, взаимодействии костромичей с яркими педагогическими феноменами 70–90-х годов прошлого века, в том числе с ВДЦ «Орленок», коммунарко-ориентированными коллективами, научной школой Л.И. Новиковой.

Но, пожалуй, на протяжении всей своей истории костромичи воспринимали себя отдельной самостоятельной педагогической линией, которая дружит со всеми, кто к ним дружелюбен.

Это подкреплялось устойчивой институциональной основой. Лидеры, научные ученики Л.И. Уманского — А.Н. Лутошкина, вожатые лагерей, организаторы клубов были руководителями, преподавателями, воспитанниками историко-педагогического факультета

Костромского педагогического института (сейчас Костромской государственной университет).

Эта изменчивость касается названия, ведущих идей, технологий, приемов, места и образа в массовом педагогическом сознании, акцентов в массовом педагогическом опыте, в его образцах-эталонах.

Интересные попытки периодизации истории коммунарской педагогики принадлежат Р.В. Соколову и О.С. Газману.

Но в них соединены факты, этапы, динамика двух явлений: истории педагогических идей и практики коллективного творческого воспитания (коммунарской методики) и социально-педагогического коммунарского движения.

Попробуем предложить периодизацию, отражающую историю коллективного творческого воспитания *как собственно педагогического явления*.

Первый период в истории коммунарской методики (1956–1959 годы) — проектный. Главное событие — создание ленинградской группой педагогов и вожатых СЭН («союза энтузиастов») во главе с Игорем Петровичем Ивановым основ методики коллективной организации деятельности.

Следующий период (1959–1962 годы) рождение новации (по О.С. Газману — этап строительства). Основное событие — первая, целостная реализация методики коллективного творческого воспитания в опыте Коммуны юных фрунзенцев.

Третий период (1962–1968 годы) — журналистский. Его суть — отражение коммунарской методики в публикациях ведущих газет страны, прежде всего в «Комсомольской правде». (Распространяется в это время не столько инновационный алгоритм педагогических действий, сколько образ привлекательной коллективной жизни.) Самые яркие представители этого периода — журналисты И.И. Зююкин и С.Л. Соловейчик.

От фрунзенской коммуны «заразились» коммунарством и клуб «Алый парус» при «Комсомольской правде», и существующий до сих пор архангельский городской штаб школьников, и лагерь «Орленок». Это период во многом стихийного распространения коммунарской методики, интенсивного общения коммунарских коллективов и педагогов. «Концентратором» педагогических идей и творческих воспитателей тех лет стал «Орленок». Здесь встретились представители

почти всех ярких воспитательных коллективов шестидесятых годов, в том числе старшие друзья фрунзенской коммуны новосибирские «заслоновцы» С.А. Шмакова, студенты из педотряда МОПИ–МАИ.

Нам кажется, что верхняя граница этого, третьего, периода должна быть сдвинута к 1968 году. Хотя «Орленок» с 1966 года потерял в какой-то мере значение ведущего идейного центра педагогики коллективного творческого воспитания, но продолжала существовать до 1968 года фрунзенская коммуна, оставалось стремление к общению, обмену опытом между основными коммунарскими центрами, проводились масштабные, на несколько сотен человек, коммунарские сборы и лагеря (в Братске, Свердловске), разрабатывались на общественно-педагогическом уровне новые социально-педагогические идеи (например, проект «Вернер», инициированный Р.В. Соколовым).

Затем последовал период педагогизации — 1969–1978 годы (по О.С. Газману — этап «консервации»). В эти годы вышли небольшим тиражом первые научно-педагогические книги о методике коллективного творческого воспитания. Под «крышей» макаренковской секции «Педагогического общества Российской Федерации» появилось первое педагогическое всесоюзное объединение коммунарских педагогов и педагогических отрядов (Коммунарско-макаренковское содружество). Но одновременно количество публикаций о педагогическом коммунарстве в центральных массовых изданиях уменьшается, несмотря на активность нового поколения журналистов «Комсомольской правды». После 1976 года снижается деятельность «макаренковских секций», общение коммунарски ориентированных педагогов продолжается в основном через личные контакты. (Хотя эпизодически возникают и новые коммунарские коллективы: «Комбриг» О.В. Мариничевой и В.Р. Хилтутнен, отряд «Дозор» О.В. и А.К. Лишиных.)

Следующий пятый период — проявление методики (1978–1986 годы). Это годы издания большими тиражами книг по педагогике коллективного творческого воспитания (О.С. Газман, И.П. Иванов, В.А. Караковский, В.Ф. Матвеев, С.Л. Соловейчик). Тексты по коммунарской методике становятся доступны для массового педагогического читателя.

Следующий этап — период известности и кризиса (1986–1992 годы).

Основная характерная особенность этого периода — раздвоение коммунарской педагогики на традиционную и обновленную с ориентацией на формирование способности личности к саморазвитию. Лидеры этого обновления — научно-практическая группа Олега Семеновича Газмана (Вера Бедерханова, Михаил Гусаковский, Нина Михайлова, Сергей Поляков, Наталья Харитоновна, Валентина и Леонид Хороши, Семен Юсфин).

Технологические особенности этого периода — заметное проникновение в практику коллективного творческого воспитания продуктивных деловых игр и групповой психологической работы.

Еще одна особенность — значительные масштабы распространения. Распространялись технологии коллективных творческих дел и лагерных сборов, традиционного и обновленного вариантов «идеологии» новшества, системы использования методики в школе (по В.А. Караковскому), творческие учебы и методические сборы воспитателей.

Общий тираж книг и методических рекомендаций по теме коллективного творческого воспитания, изданных в эти годы, более 1,4 млн экземпляров! Произошло относительное насыщение педагогического сообщества литературой о коллективном творческом воспитании. (Книга И.П. Иванова «Методика коммунарского воспитания», изданная в 1990 году, лежала на прилавках книжных магазинов несколько месяцев — совершенно невозможный сюжет для предшествующих изданий о коллективном творческом воспитании.)

Наше исследование распространения коллективного творческого воспитания в 1992 года дало такие цифры:

- название «коммунарская методика» (с его вариантами) известно примерно двум миллионам педагогов;
- знают ее основные идеи — порядка одного миллиона человек;
- применяют систематически основы новшества порядка 10 000 педагогов*.

Но опыт распространения и использования тех или иных элементов педагогики коллективного творческого воспитания в этот период весьма противоречив. Вот его некоторые особенности.

- Разнообразие уровней применения (от построения на основе коммунарской методики воспитательной системы школы до

* Экстраполяция данных исследования в трех регионах на весь массив школьных работников.

применения отдельных элементов, приемов, например «песни в кругу»).

- Болезнь формализации технологий коллективного творческого воспитания, когда педагоги вроде бы использовали технологические идеи, приемы «нового» воспитания, но не удерживали позицию товарищеских отношений, не вносили в жизнь ребят соответствующие социальные и жизненные смыслы.
- Эффект массового отслаивания фрагментов коммунарской методики и включение их в другую педагогическую работу, с другими целями (использование элементов коллективной организации в эвриканском педагогическом движении, использование технологий КТД без направленности деятельности на заботу о людях и прочее).

Но чтобы понять особенности этого периода, стоит назвать его социальные и педагогические контексты.

Социальный контекст — созвучие демократическим устремлениям общества в 1986–1990 годах, а затем влияние на нее противоречивости общественных тенденций, что и вызвало в 1990–1992 годах кризис коллективного творческого воспитания.

Практико-педагогический контекст этого времени — движение творческих учителей и относительная поддержка коммунарской педагогики некоторыми управленческими образовательными структурами.

Отказ от коммунистической идеологии как государственной, неопределенность социальных ориентиров 1990–1992 годов, неудовлетворенность педагогов результатами использования методики коллективного творческого воспитания (несостоявшаяся «волшебная палочка»), неразвитость обновленного варианта новшества привели к тому, что в 1991–1992 годах коллективное творческое воспитание значительным числом педагогов перестает восприниматься как необходимый, эффективный способ работы. Возник кризис, одним из черт которого явилось восприятие данного новшества как неновшества.

По данным нашего опроса 1992 года, 73% опрошенных педагогов считают коммунарскую методику старым, известным способом работы, 37% оценивали ее как неперспективную. Противоположные точки зрения собрали 22% (новшество) и 32% (перспективность).

Следующий период существования коллективного творческого воспитания можно отнести к 1993–2003 годам. Одним из его символов стал уход из жизни И.П. Иванова.

С 1993 года происходит снижение интереса массового педагога к коллективному творческому воспитанию, точнее, к социальному воспитанию в целом.

Это выражалось в вымывании из массовой образовательной практики целостных форм педагогики общей заботы (коммунарских сборов, полноценных коллективных творческих дел, коллективной организаторской деятельности). Впрочем, это происходило и с более традиционными формами коллективистского воспитания: походы, сборы металлолома, трудовые летние бригады и пр. исчезали из массовой педагогической практики.

Второй феномен 1990 годов — «рассыпание» педагогики коллективного творческого воспитания на отдельные приемы, формы, элементы с потерей соответствующих педагогических потенциалов.

Еще одно явление конца 1990-х — начала 2000-х годов в сфере коллективного творческого воспитания — догматизация его технологий и отдельных приемов. Парадоксально, что это происходило чаще в тех лагерях (изредка и школах), которые имели многолетние традиции использования коммунарской педагогики. Новых вожатых по-прежнему достаточно успешно обучали технологиям коллективного творческого воспитания. Но выход на первый план технологий, техник, не подкрепленных принимаемой педагогической идеологией (ради чего стоит организовывать коллективные творческие дела, ради чего коллективная организация деятельности), вел к потере личностной внеситуативной значимости творческой жизни лагерных отрядов. Коммунарская методика становилась способом организации жизни «сейчас и здесь», не претендующей на изменение смыслов и ценностей школьников.

Точнее, идеология (ценности добра, творчества, самостоятельности) провозглашалась, но не подкрепленная атмосферой в стране, в образовании, не сопровождаемая верой в несомненность этих идей для организаторов лагерной жизни, не работала.

Правда, оставались немногие школы и объединения, принявшие идеи и технологии коллективного творческого воспитания

коммунарской педагогики в строй своей жизнедеятельности (московские школы В. Караковского и А. Кондрашова, йошкар-олинская Г. Пейсаховича, Архангельский городской штаб школьников В. Дурнева, некоторые другие).

Иногда появлялись новые педагогические системы, основанные на идеях и технологиях коллективного творческого воспитания (рязанская школа О.Н. Маслюк, Островская гимназия Псковской области, объединение «Синегорье» из Саратова). Все эти школы, директора и педагоги воспринимали себя как противостоящие педагогическому мейнстриму, «белыми воронами» от практической педагогики.

Причины описанной ситуации:

- перманентный идеологический, социальный кризис (наиболее частый запрос педагогов на курсах повышения квалификации, посвященных практике воспитания в эти годы: «Подскажите, на каких ценностях теперь воспитывать?»);
- кризис педагогической веры носителей теории и технологии педагогики общей заботы: необходимы ли для взрослой жизни школьников качества, развиваемые, поддерживаемые коллективным творческим воспитанием;
- отсутствие внешних организационных «стропил», поддерживающих усилия педагогов, ориентированных на коммунарскую педагогику прямого сопротивления, санкций со стороны управленцев от образования было немного, чаще встречалась вялая отключенность от реально-действующего воспитания).

В некоторой мере ситуация начала меняться (совсем не радикально) с 2003 года, что позволяет говорить о новом витке в истории коллективного творческого воспитания.

Этому способствуют три события.

- Появление относительной определенности с социальными ценностями. Государство и вслед за ним практика образования акцентировали ценности конкурентности, патриотизма, духовной нравственности (последняя была и остается самой неопределенной, неясной).
- Представленность идей и практики коллективного творческого воспитания в Интернете («Яндекс» по запросам на май 2014 года «выдает» 990 запросов на коллективное творческое воспитание,

1010 — на педагогику общей заботы, 690 — на коллективные творческие дела).

- Новое оживление контактов педагогических групп и коллективов, ориентированных на коллективное творческое воспитание. (Санкт-Петербургские конференции в 2003 и 2013 годах, посвященные 80-летию и 90-летию И.П. Иванова; межрегиональные лагерные сборы, собирающие не только школьников, но и педагогов школ из разных регионов, например межрегиональные сборы, инициируемые школой № 51 г. Рязани).

Особенности нового этапа в судьбе коллективного творческого воспитания, педагогики общей заботы:

- попытки ее нового как теоретического, так и технологического осмысления;
- относительная устойчивость практических прецедентов коммунарской педагогики (новых примеров мало, но и заметного уменьшения нет).

Ключевой теоретико-идеологический и образовательно-политический вопрос, то или иное решение которого может быть фактором сохранения, развития или исчезновения с практического педагогического поля феномена коллективного творческого воспитания, — вопрос о месте и роли коллективности в современном и перспективном воспитании, образовании, обществе.

А нужна ли коллективность?

Вопрос о важности, ценности коллективности, коллектива для педагогического дела, для развития детей и юношества не может быть рассмотрен без уточнения его содержания и места в соотношении с другим базовым педагогическим и психологическим понятием — личность.

В педагогических разговорах наиболее распространены две точки зрения на это соотношение. Первая состоит в том, что значимость интересов коллективности, общности, общества, страны выше значимости личности, и поэтому базовая цель воспитания — формирование личности, для которой интересны общности, выше личных интересов. Советское воспитание по большей части в более

жестком или мягком виде основывалось на этой идее («Раньше думай о Родине, а потом о себе»).

Вторая, противостоящая первой, точка зрения, выкристаллизованная в нашей стране в начале 1990-х годов, — значимость личности, ее индивидуальных интересов, смыслов, реализации себя для существования и развития человека выше значимости коллективности.

Гораздо реже в педагогическом дискурсе обсуждались другие точки зрения: равенства коллективного и личностного; различие личностного и индивидуального; наполнение личностного коллективным, общественным.

Первая позиция на практическом педагогическом языке звучит как важность для развития личности двух опытов:

- опыта действий, общения, в котором школьник воспринимает себя как часть группы, коллектива, общности, причем считает это важным, ценным, правильным для себя;
- опыта, при котором человек видит себя отдельным от группы, от других, как «самостоятельную боевую единицу» (А. и Б. Стругацкие) и считает это значимым, нормальным.

Педагогическая задача при реализации этой позиции: «дать» эти два опыта растущему человеку и сформировать для него и для группы, коллектива оценку их как равновозможных, равнозначимых.

Яркими примерами такой педагогики являются педагогические технологии, реализованные в 1990-е годы под руководством В.П. Бедерхановой в детском лагере «Летний дом».

Другая позиция различает два уровня, может быть, две формы индивидуального в человеке: личностного, того, что обращено к коллективу, коллективности (в его проявлении школьник готов реализовать себя в пространстве общности, совместности и принять коллективное в себе), и личностного, индивидуального, относительно закрытого от других людей (в этом закрытом для других индивидуальном пространстве происходит своя значимая динамика).

Для развития человека значимы оба вида личностных событий. Бедность, в пределе — исчезновение, одного из них ведет к деформации внутреннего мира человека.

Наконец, третья позиция, сформулированная отчетливо еще в 1970-е годы специалистом по этике Т.А. Самсоновой. Высшая

ценность — личность, не подчиненная коллективности, а наполненная общественными, общими интересами как личными.

Собственно, лучшая практика советского воспитания шла этим путем. Но эта точка зрения в качестве следствия ведет к тезису, что с изменением общественного меняется наполнение личности и ценность личности становится весьма релятивистской, относительной, зависимой от социальных сдвигов.

Но вернемся к собственно коллективности. Возможно по крайней мере пять ее толкований (а может быть, форм ее существования).

- Коллективность как форма повседневного поведения: держаться вместе, быть со всеми, умение вести себя так, чтобы не прогнали. Облики этой коллективности заложены в культуре, в частности в детской субкультуре, но предпосылки весьма глубоки и отсылают нас на психофизиологический уровень существования живого. Культура дает человеку средства, способы осуществления такой коллективности: правила, приемы поведения в ситуации «вместе», способы сглаживания возникающих напряжений. Один из моментов современной социокультурной ситуации детства (по Д.И. Фельдштейну) — вымывание из детской субкультуры детских способов сглаживания возникающих напряжений типа «миришь, миришь и больше не дерись».
- Коллективность как общая деятельность, направленная на получение конкретного продукта в виде материального или идеального результата (вместе распилили дрова, играли и выиграли в футбол). Именно к этому уровню коллективности относятся различные организационные формы взаимодействия, о которых много писал Л.И. Уманский (работа рядом на общий результат; работа типа конвейера, эстафеты; работа со взаимозависимостью при осуществлении деятельности — тот же волейбол).
- Коллективность как общая деятельность, направленная на изменение группы, коллектива, совместной деятельности. Такая деятельность неизбежно содержит в той или иной мере творческое начало («сделать по-другому, не так как у нас было, разрешить проблему по-новому»).
- Коллективность как сеть отношений, побуждающих личность изменяться. Конкретнее, коллективность — это коллективные

и межличностные отношения, меняющие отношение человека к людям, себе, миру (то, что по В.Н. Мясищеву, И.П. Иванову, А.В. Мудрику, и есть личность).

- Коллективность как фон, пространство, «арена» личностных проявлений человека.

Все эти толкования коллективности могут быть предметом педагогической работы, все они в той или иной мере являются необходимыми условиями социализации человека и роста личности.

Но применительно к культурным и психологическим основаниям коллективного творческого воспитания наиболее значима тема коллективности как порождение сети отношений, меняющих личность, в процессе общей творческой по своей сути деятельности.

(Этот тезис отсылает нас к глубоким психологическим и философским идеям: к мысли Л.С. Выготского о возникновении индивидуального из межиндивидуального, социального, положению К. Маркса и С.Л. Рубинштейна о том, что человек преобразуя мир, преобразует себя, тезису М. Бубера о нахождении сущности человека между Я и Ты.)

Застревание на первых формах коллективности и создает акцентировку коллектива вопреки личности. Застревание на последней форме выводит на первый план личностное с малозначимостью коллективного.

Эти тезисы не отменяют значимости тех или иных форм коллективности. Есть способы существования коллективности, подталкивающие к сохранению, адаптации, неизменности личности, и есть стимулирующие изменение, развитие человека

Но какова теория коллективного творческого воспитания? Да есть ли она вообще?

Простого ответа на этот вопрос нет.

Теория И.П. Иванова

Любая относительно развитая педагогическая теория кроме собственных положений имеет более или менее явные отсылки к философским и психологическим идеям и концепциям. Главные философские идеи, с которыми корреспондирует педагогическая

теория — это философские представления о природе человеческого в человеке и общих закономерностях его развития.

В психологии для теорий воспитания наиболее значимы тезисы о психологических закономерностях изменения поведения и сознания человека, трансформации его внутреннего мира, а также закономерности взаимодействия людей. Соответствующие утверждения исходят из постулатов тех или иных психологических направлений (бихевиоризма, когнитивной психологии, культурно-исторической теории, деятельностного подхода, гуманистической психологии и пр.).

Сам факт наличия теории у И.П. Иванова для меня долгое время был не очевиден. В свое время, еще в семидесятые годы, я читал и докторскую диссертацию Игоря Петровича, и издаваемые малым тиражом в Ленинграде его брошюры, и немногочисленные статьи. Изложения стройной педагогической теории там не обнаруживалось. Может быть, она, теория, в это время еще и не существовала. А может, существовала в лекционном, а не в письменном виде.

Изданные в форме учебных пособий лекции Игоря Петровича (где теория была вполне последовательно выражена) были прочитаны мною не ранее конца восьмидесятых годов.

Читать эти тексты было весьма затруднительно, встречавшиеся на каждом шагу словосочетания типа «коммунистическое товарищество», «всестороннее развитие строителя коммунизма», «коммунистическая забота», «коммунистический коллектив», «непримиримое отношение к буржуазной псевдокультуре» и т.п. в 1989 году воспринимались уже как совершенно не соотносимые с социальной реальностью. Брошюры с теоретическими писаниями И.П. Иванова отправились в самый дальний угол книжной полки и спокойно прожили там до 2000 года.

В этот год, как бы закругляясь с XX веком, я решил навести порядок в домашней библиотеке и вычистить, выкинуть все, что в XXI веке не нужно. Когда дело дошло до книжечек Иванова, которые были, конечно, кандидатами на вычищение, я все-таки попытался заглянуть в них. А заглянув, задал себе вопрос: «А если вычеркнуть все идеологические слова, что останется?» И, взяв красную ручку, с энтузиазмом начал проводить соответствующую «экзекуцию». Каково же было мое изумление, когда в остатках оказался

не ряд любопытных мыслей талантливого педагога, как я предполагал, а стройная глубокая неидеологизированная настоящая педагогическая теория.

Представим нашу интерпретацию этой теории.

В любой развитой педагогической теории есть по крайней мере два слоя: философские основания и собственно педагогическая теория.

Игорь Петрович Иванов по образованию был философ, советский философ. Поэтому, естественно, философские основания для своей методической системы и своей теории он искал в марксизме. И это вполне органично. Известная мысль раннего К. Маркса о деятельностной сущности человека как преобразовании себя через преобразование мира (на которую, кстати, опирался один из самых глубоких советских психологов С.Л. Рубинштейн) очень хорошо стыкуется с теоретическими положениями Иванова. Вторая, еще более известная марксистская идея о социальной сущности человека как системе (в другом переводе, — ансамбле) *отношений* также близка теоретической концепции И.П. Иванова.

Каковы психологические основания теории И.П. Иванова?

Для воспитания человек выступает прежде всего как личность. Ядро, основа личности — система отношений человека к миру, к людям, к себе.

(В этих положениях, кстати, тезис Иванова совпадает с позицией замечательного ленинградского психолога и врача Владимира Мясищева.) Глубинное основание этих отношений — отношение с людьми. Подчеркнем, не к людям, а с людьми. На это еще в восьмидесятые годы обратил внимание А.В. Мудрик.

Человек как личность изменяется, развивается, воплощая себя, свои способности, устремления, пристрастия в творении, изменении, очеловечивании мира и прежде всего мира людей. А. и В. Петровские используют для обозначения этого процесса понятие «**деяния**».

Развитие человека как **личности** — процесс, результат, *следствие деяний*, развивающих других людей, шире — развивающих человеческую жизнь.

Содержание этой деятельности, этих деяний — творческое освоение и развитие (подчеркнем, *и развитие*) культуры.

Слово «творческое» здесь означает лично значимое и в той или иной мере авторское, преобразующее, изменяющее культуру (близкую, своего сообщества или широкую, общественную).

По В. Петровскому, источник этих деяний — потребность быть личностью как стремление своей деятельностью производить значимые для других людей изменения в их интеллектуальной и эмоциональной сферах.

Для ребенка этот процесс возможен только как взаимодействие со старшими носителями культуры. Однако взаимодействия не любого, а только такого, в котором в их совместном деянии, в совместной деятельности старших и младших происходит *взаимное изменение*, развитие. Это возможно только в условиях взаимного интереса и готовности старшего изменяться.

Отношения, порождаемые такой деятельностью, такими деяниями, носят характер творческих отношений *как равных* в отношении возможного творчества. В терминах Иванова — «отношения творческого содружества и товарищества».

По И.П. Иванову, педагогика — это наука, технология, искусство и практика построения такой деятельности и таких отношений.

До сих пор мы говорили о философско-психологических основаниях педагогической теории И.П. Иванова.

Но каковы же ее собственно педагогические утверждения?

Исходный тезис таков: воспитание имеет внешний план — деятельность и внутренний — отношения.

Для воспитания важны прежде всего отношения, ценные для развития и задающие его. Это отношение воспитателей друг с другом, отношения воспитателей с воспитанниками и взаимные отношения воспитанников.

Различия воспитателей и воспитанников относительно: старший школьник в условиях совместной деятельности с младшими может быть в позиции воспитателя и в то же время сам выступать воспитанником. Подробнее о диалектике отношений воспитателей и воспитанников позже.

В воспитательных отношениях есть объективная сторона — общая забота старших и младших, воспитателей и воспитанников как совместная деятельность, направленная на улучшение окружающей жизни, взаимное развитие и стимулирование саморазвития.

Объективная сторона отношений — их деятельностное выражение.

Общая забота — это удовлетворение личных интересов и потребностей в единстве с интересами других людей.

Общая забота как совместная деятельность триединая. Она ориентирована на преобразование мира (жизненно-практическую заботу), на развитие участников совместной деятельности (воспитательную заботу) и на создание условий для деятельности (организационную заботу). Воспитание как целостное развитие личности свершается по мере реализации в целостном акте деятельности и отношении **всех трех** забот.

Развертывание воспитательного потенциала совместной деятельности происходит в меру реализации условий ее организации. Главные из этих условий таковы.

- *Добровольность* принятия участниками деятельности ее целей как общественно ценных.
- Направленность деятельности *на заботу* об окружающих людях.
- Участие каждого в деятельности, в позициях, задающих в той или иной мере *активность и самостоятельность* в деятельности и общенческих проявлениях.
- Усложнение деятельности.
- Достижение практически значимого результата (не игра! Игра может быть *только формой* совместной деятельности).
- *Рефлексивность* как совместный анализ и оценивание общей деятельности.

Субъективная сторона воспитательных отношений — это соответствующие интересам взаимного развития *настрой, установки* воспитателей и воспитанников *друг на друга*.

В основе этого настроя — *вера* в творческие *возможности* человека, стремление *к знанию и пониманию* другого человека, его *сильных и слабых сторон*.

Такие отношения не возникают вдруг. Они результат определенного поэтапного развития. И первый, предпосылочный, этап становления воспитательных отношений, по Иванову, — это становление соответствующих отношений (взаимного интереса между воспитателями).

На втором этапе на фоне продолжения, укрепления отношений воспитателей происходит «запуск» отношений воспитателей

к воспитанникам (на основе веры в их возможности, стремления понять их интересы и т.д.).

На третьем, основном, этапе наряду с отношениями воспитателя к воспитанникам разворачивается трудный и сложный процесс становления (на основе ценностей веры в возможности каждого, взаимного интереса, поддержки) отношений между воспитанниками и воспитанников к самим себе (запуск саморазвития).

Наконец, на четвертом этапе (если группа, коллектив до него добирается), наряду со всеми предшествующими отношениями, возникает парадоксальный феномен воспитательного влияния: заботы воспитанников *о воспитателях*.

Кстати, примеры заботливого отношения младших к старшим, воспитанников к воспитателям — точный сигнал глубины сложившихся отношений.

Вот, собственно, все, что я считаю важным, значимым, теоретичным в текстах И.П. Иванова.

Но чтобы эти положения не показались банальными, сформулируем вроде бы позитивные идеи, альтернативные формулировкам И.П. Иванова.

- Школьников необходимо включать в позитивную, положительную деятельность, не особенно рассчитывая на их добровольность, — школьники плохо знают свои интересы, что важно для их развития, для их будущего.
- Необходимо прежде всего развитие способности и стремления школьника действовать в интересах своего развития, своей успешности, а не заботы о других людях.
- Восприятие позитивных истин, слов успешных и авторитетных людей важнее непредсказуемой активности школьников.
- Необходимо не столько усложнять деятельность, сколько добиваться ее качественного исполнения. Именно в этом случае воспитывается добросовестность и ответственность.
- Важнее не практический результат деятельности, а интерес школьников. Деятельность должна быть интересна школьникам. Ее результат не обязателен, а порою и вреден, так как может быть некачественным.
- Обсуждение, оценивание деятельности малополезная, а то и бесполезная болтовня — многие школьники недостаточно

развиты, чтобы объективно оценить себя и деятельность.

- Творческие возможности есть не у всех, поэтому вера в их наличие может быть вредным педагогическим мифом.
- Важно не столько развивать сильные стороны, сколько учить школьников исправлять свои недостатки.

Ну, как вам такие утверждения?

В отношении теории И.П. Иванова можно поставить ряд вопросов.

1. «А как это все реализовать?» Ответ: в **методике** коллективного творческого воспитания.

2. «Каков источник этих положений, утверждений?» Ответы в тех философских основаниях, о которых говорилось выше, и в конкретных психологических закономерностях: «сдвиге мотива на цель», референтности, динамике развития потребностей, о которых будет сказано далее.

Есть и более серьезные вопросы.

3. «Отвечает ли образ человека, лежащий в основе теории И.П. Иванова, и соответственно сама теория отечественной социальной реальности и социальной перспективе?»

4. «Возможна ли массовая педагогическая практика, воплощающая теорию Иванова в образовательную жизнь? Или хорошая теория останется навсегда только хорошей теорией, ведь ее признак вовсе не возможность реализации в практике, а внутренняя логичность и непротиворечивость».

И еще один вопрос: как теоретические идеи педагогики общей заботы соотносятся с другими авторитетными педагогическими концепциями?

КТВ и «другие педагоги»

Чтобы анализировать взаимоотношение теории воспитания И.П. Иванова с другими педагогическими теориями и концепциями, необходимо соотнести эти концепции с какой-либо типологией. Воспользуемся для этого весьма ясной разработкой типов (моделей) воспитания И.А. Колесниковой.

По Колесниковой, воспитательный опыт человека (мы добавим — его теоретическое осмысление) может быть сведен к четырем

моделям воспитания: традиционной, социально-адаптирующей, педоцентрической, диалоговой.

Традиционные модели опираются на культурные (внепедагогические) традиции, закрепленные в этнических (народных), религиозных культурах, в духовных традиционных практиках. В их основе сложившиеся в этих культурах каноны — образцы восприятия ребенка, правила поведения и отношения к ребенку, образ его «правильного» развития.

Успешность функционирования этих моделей зависит от силы соответствующих традиций и наличия устойчивых социальных и педагогических механизмов «консервации» соответствующих норм и отношений.

Социально-адаптирующие модели воспитания ориентированы на «вписывание» воспитанников с помощью общественно-государственных институтов (школ, учреждений дополнительного образования, детских лагерей и пр.) в соответствующую, наличную социальную «книгу», «ткань».

В основе этих моделей — заданная государственно-общественным устройством та или иная идеология с соответствующими образцами правильного и развитого члена общества. Эти идеологии, эти образы могут быть весьма различны, в том числе гуманистичны, ориентированы на развитие человека (но в рамках соответствия данной идеологии).

Массовая практика советского воспитания в основном соответствовала этим моделям.

Педоцентрические модели (свободное воспитание) выдвигают на первый план индивидуальные потребности и интересы ребенка и строят педагогический процесс как создание максимально благоприятных условий для проявления реализации развития внутренних сил растущего человека. В массовом порядке эти модели никогда не были реализованы, потому как вряд ли под них может быть модифицирована государственная (или региональная) система образования. Хотя отдельные прецеденты их реализации были и есть (Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель, А. Нейлл).

Диалогические модели воспитания опираются на идею совместного (взрослыми и детьми) построения пространства общей жизнедеятельности, которое со стороны взрослых и является

педагогическим процессом. Воспитательная ситуация развивается как проявление и развитие потребностей, интересов как педагогов, так и воспитанников.

Возможности реализации диалогических моделей связаны с тем, насколько идея конструктивных совместных социальных действий соотнесена с государственно-общественными идеологическими построениями и наличной социальной практикой. (По существу, здесь речь идет о сформированности — несформированности гражданского общества как устойчивой практики защиты групповых интересов, диалога социальных групп и инициативного социального действия.)

Любая конкретная педагогическая практика вряд ли может быть однозначно приписана к одной из этих моделей. Это относится и к педагогике общей заботы. Ее практика формировалась в советское время и воспринималась как гуманистический вариант социально-адаптирующей модели с ориентировкой на коммунистические идеалы и ее интерпретацию как «обновление» пионерской и комсомольской работы. Об этом писал и сам И.П. Иванов.

Однако начиная с семидесятых и особенно в восьмидесятые годы двадцатого века практика (ленинградская школа № 308 — Ф.Я. Шапиро, пионерский лагерь «Маяк» — О.С. Газман) и обсуждения идей коллективного творческого воспитания перемещали педагогику общей заботы в сторону диалоговой модели. И оснований для этого как в текстах И.П. Иванова, так и в других текстах идеологов коммунарской методики (С.Л. Соловейчик, О.С. Газман) было достаточно. Наиболее ярко это проявилось в переосмыслении роли коллективного целеполагания, смысла общей заботы, развитии некоторых техник коллективного анализа.

В девяностые годы в отдельных прецедентах коллективное творческое воспитание сдвигалось и к педоцентрической модели. (Пример — экспериментальная смена в ульяновском лагере старшеклассников «Мир свободных людей», в котором вожатые и педагоги, вполне владевшие технологиями коллективного творческого воспитания, осознанно строили жизнь лагеря как пространство проявления индивидуальных потребностей и интересов школьников.)

В двухтысячные годы появились и интерпретация педагогики общей заботы в контексте традиций православного воспитания (Р.В. и Н.А. Соколовы), которое близко к традиционной модели.

Вывод: хотя теоретическая конструкция и наиболее яркая практика коллективного творческого воспитания ближе к модели диалогического воспитания, но в ней есть потенциалы и для реализации других моделей.

Как соотносится теория И.П. Иванова с другими конкретными теориями воспитания? Ответить на этот вопрос непросто, потому что сами эти соотносимые теории (Л.И. Новиковой, Т.Е. Коннинковой, М.Г. Казакиной) имеют свою динамику, свое развитие. С чем сравнивать — с их состоянием в 1970–1980-е годы, когда концепция И.П. Иванова «проявилась», или с сегодняшним состоянием корреспондирующих научных разработок?

Попробуем решить обе задачи.

Научная школа и лаборатория Л.И. Новиковой в 1970–1980-е годы объединяла старшее поколение исследователей детского коллектива (А.Т. Куракин, М.Д. Виноградова, И.Б. Первин) и новых людей (О.С. Газман, В.А. Караковский, В.И. Максакова, А.В. Мудрик, Н.Л. Селиванова), большинство из которых были организаторами, руководителями, участниками коммунарских коллективов шестидесятых годов.

Что объединяло в научной сфере членов лаборатории? Прежде всего системный подход в исследовании личности и коллектива.

Рассмотрение какого-то явления как системы означает изучение его как развивающегося во взаимодействии со средой целого. Это целое обладает определенными свойствами, которые есть порождение взаимосвязей, взаимоотношений его частей, элементов. Для воспитательного коллектива развитие этих взаимосвязей происходит в форме организации деятельности, корректировки общения, регулирования отношений и выстраивании взаимодействия с социальной средой.

Детский коллектив — целевая педагогическая система, имеющая определенные (воспитательные!) цели. Реализация этих целей в детском коллективе (по Л.И. Новиковой) — это освоение культуры, формирование коллективистской (в текстах 1970–1980-х годов — социалистической) направленности личности, развитие творческой индивидуальности.

Общая тенденция развития коллектива — превращение его во все большей мере в субъект воспитания, способный вырабатывать

задачи и законы своей коллективной жизни (О.С. Газман). Развитие воспитательного коллектива в управленческом «квартете» (педагогическое руководство — соуправление — самоуправление — саморегуляция) смещает механизмы управления в сторону соуправления, самоуправления, саморегуляции.

Развитие личности (в его педагогическом аспекте) рассматривалось как создание условий для самопознания, самоопределения, самореализации, самоутверждения (А.В. Мудрик).

В 1980–1990-е годы все основные идеи новиковцев сконцентрировались в концепции *воспитательной системы школы*. Согласно этой концепции результативность воспитания в образовательном учреждении зависит от того, насколько организация жизнедеятельности школы (лагеря, учреждения дополнительного образования) является воспитательной системой.

Под становлением воспитательной системы образовательного учреждения понимается появление в его жизнедеятельности таких характеристик, как:

- выдвижение на первый план целей воспитания;
- совместность деятельности воспитателей и воспитанников;
- наращивание субъектности участников этой деятельности в отношении организации жизнедеятельности образовательного учреждения;
- влияние на взаимоотношения в школе совместной деятельности и общения;
- освоение социальной среды;
- выращивание ценностей, объединяющих воспитателей и воспитанников.

Мы видим, что теория воспитания И.П. Иванова и теоретические идеи научной школы Л.И. Новиковой во многом пересекаются, хотя и используют несколько разную терминологию.

Что в них общего? Идея выращивания общности воспитателей и воспитанников, наращивание субъектности (авторства) коллектива в организации его жизнедеятельности, значение отношений как глубинной характеристики взаимосвязи воспитателей и воспитанников.

В чем различие? Для новиковцев подход И.П. Иванова недостаточно системный, в нем не проработана тема динамики и взаимосвязи

качеств образовательного учреждения, в котором осуществляется коллективная творческая деятельность.

В концепции новиковцев более абстрактная, чем у Иванова, трактовка направленности деятельности воспитателей и воспитанников. Указывается на социальную и личностную значимость деятельности, но не называется ее мотивация («ради чего, кого»).

При системном подходе освоение образовательным учреждением среды является обязательным компонентом его жизнедеятельности. У Иванова среда — это только пространство, где происходит деятельность коллектива, тема ее освоения отчетливо не проговаривается.

У Л.И. Новиковой более сложный, чем у И.П. Иванова, подход к вопросу об управлении воспитательным сообществом. Она его трактует как подвижное взаимопереходящее единство педагогического руководства, соуправления, самоуправления, саморегуляции. В педагогике общей заботы подчеркивается скорее сама тенденция развития от руководства к самоуправлению без ее подробного анализа.

Научную школу Л.И. Новиковой можно охарактеризовать как социально-педагогическую.

Еще одно теоретическое «зеркало» для педагогики общей заботы — научные педагогические поиски 1960–1980-х годов ленинградских исследователей воспитания. Пожалуй, общего в этих исследованиях немного. Это скорее не научная школа, а течение, в котором более, чем у москвичей, выражен психолого-педагогический уклон, поддержанный традициями ленинградской научной психологии (Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев). Это относится прежде всего к наиболее ярким «ленинградцам»: Т.Е. Конниковой и М.Г. Казакиной.

Ленинградские педагоги анализировали тонкие механизмы воспитания личности в развитых коллективах, и особенно нравственного воспитания.

По Т.Е. Конниковой, нравственное воспитание — это развитие потребности и умения действовать, поступать в соответствии с нравственными идеалами и нормами. Оно происходит в общественно ценной и личностно значимой привлекательной для человека деятельности.

Чтобы нравственное воспитание «происходило», цели деятельности должны связываться в чувствах и мыслях ребят с человеческими

отношениями, с переживаниями людей, на пользу которых она осуществляется. При такой деятельности, а еще лучше сказать, при таком образе жизни укрепляются, развиваются мотивы, соответствующие целям и идеалам коллектива.

В психологии и педагогике почти общепринято положение о том, что деятельность — решающий фактор формирования отношений, общения, идеалов личности. Вместе с тем на высших стадиях развития коллектива сформировавшиеся к этому времени коллективные (они же личные) идеалы (по М.Г. Казакиной) сами уже определяют выбор и характер деятельности.

Мир этих идеалов — это не только общественные, шире — общечеловеческие образы деятельности, отношений, личности, но и близкие идеалы, в качестве которых выступают взрослые, сверстники, образ жизни коллектива. Развивающееся единство далеких и близких идеалов — мощная сила, включающая и направляющая самосовершенствование, самообразование, самовоспитание ребят и взрослых, воспитанников и воспитателей.

От деятельности через взаимоотношение к коллективным идеалам и от них к новой деятельности в соответствии с этими идеалами — такова в свернутом, концентрированном виде психолого-педагогическая закономерность развития коллектива, основанного на началах творчества и нравственности.

Кстати, материал, на котором М.Г. Казакина строит свою концепцию, — история фрунзенской коммуны и ее выпускников, в деятельности которой в «послеивановский период», начиная с 1964 года, она принимала активное участие.

Еще одна научная группа в теории воспитания, идеи которой корреспондируются с педагогикой общей заботы, — новосибирская.

В научных работах новосибирцев и примыкающих к этому направлению педагогов (Н.П. Аникеева, С.А. Шмаков, Ю.И. Шаров) акцент делался в 1970–1980-е годы на понятиях «потребности» и «интересы личности». Любимая тема новосибирцев — игра. Анализ коллективных игр школьников разного возраста как творческой деятельности и творческого общения и позволил соединить в этих исследованиях педагогические задачи с изучением психологических закономерностей формирования интересов и потребностей личности и коллектива.

Игровое начало в коллективном творческом воспитании присутствует не столько у И.П. Иванова, сколько в методических разработках его группы. Новосибирцы же игру, игровое начало интерпретировали как сквозной базовый метод, как идею, позволяющую прояснить силу практики коллективного творчества и общения.

Но теория воспитания не стоит на месте, и в XXI веке, особенно в научной школе Л.И. Новиковой, появился ряд новых идей, которые могут заново проинтерпретировать теоретические идеи И.П. Иванова, показать их границы.

В работах последних лет Н.Л. Селиванова и ее товарищи по лаборатории теории воспитания РАО выделяют такие новые идеи в воспитании:

- обращение в процессе воспитания к человеку, а не к его проекциям (личности, субъектности, индивидуальности, организму);
- акцентирование на помощи ребенку, помощи в становлении его готовности к саморазвитию, «самостроительству»;
- опора на идею индивидуального сопровождения, индивидуальной помощи, поддержки ребенка в решении его проблем;
- воспитание идентичности (соотнесения себя с гендером, культурой, наличным социумом);
- полисубъектность воспитания — понимание процесса и результата воспитания как следствия усилий всех людей в воспитательной позиции по отношению к конкретным детям (родителей, учителей, педагогов дополнительного образования, религиозных деятелей, воспитателей-общественников и пр.);
- использование новых подходов к анализу и построению воспитания: событийного (эмоциональной и смысловой значимости для участников воспитательного взаимодействия конкретных ситуаций), герменевтического (анализ воспитания как анализ языка и смысла текстов, которые используются в воспитании и которыми оно описывается), синергетического (понимание процесса воспитания как неравномерного с закономерными кризисами, вероятностными последствиями, скачками и относительно устойчивыми периодами).

Эти идеи позволяют по-новому обозначить границы педагогики общей заботы, потенциалы ее развития и ответить на некоторые актуальные вопросы.

- Исчезнет ли в этой педагогике психофизиологическая проекция человека и его личный, субъектный «доколлективный» опыт?
- Достаточно ли сакцентирован процесс перехода от становления воспитанника как коллективиста к становлению человека как самостоятельной индивидуальности?
- Как соотносятся идеи коллективного творческого воспитания с существованием и формированием этнической идентичности, гендерной идентичности, современной гражданской идентичности?
- Как могут быть совмещены в практике педагогики общей заботы существенно различные педагогические позиции современных субъектов воспитания (родителей, политических и религиозных деятелей, социальных педагогов, психологов и пр.)? Насколько передаваема педагогика общей заботы новым субъектам воспитания?
- Что может дать для интерпретации теории и практики педагогики общей заботы событийный, герменевтический, синергетический подходы к ее анализу?
- Как может соотноситься идея и практика коллективного воспитания с идеями и практикой педагогического сопровождения и педагогической поддержки ребенка в пространстве его индивидуальных проблем?
- Как соотносится педагогика общей заботы со смыслами воспитания, выделенными современным петербургским исследователем Е.Н. Барышниковым?

Эти смыслы, по Барышникову, таковы:

- совершенствование человека как его адаптация к существенному порядку жизни;
- восхождение к идеалу человеческой жизни;
- достижение личных жизненных целей;
- обретение индивидуальности и построение *индивидуального жизненного мира*.

Технологическое основание

Картинка вторая «Классическое КТД» (Рассказ семиклассника Сергея Юферова)

Димитрианатолич сказал: «Может, что-то сделаем с этим?» — и махнул рукой на стены класса. Мы поглядели на стены и потолок — вид был скучный, неинтересный.

— Ну да... А чего там... Давайте что-нибудь прикольное... А вот возьмем и нарисуем...

— Правильно я понял нас, — это у Димитрианатолича любимая приговорка — «понял нас», — за кабинет беремся. Только у меня сомнения. А зачем?

— Как зачем? Ну, чтобы не скучно было, а то придешь и...

— Чтобы видно было: это наш кабинет, а не чей-то...

— И вообще, чтобы тут быть хотелось.

— Ну хорошо, убедили, доказали. Давайте, делимся, как обычно, на группы и все продумываем. Как их назовем, раз предстоят коллективные дела, дела бригады?

Бригады, так бригады. Разделились, выбрали бригадиров. Бригады понапридумали: что будем делать, как будем обустраивать Дом (это наша бригада придумала «Наш дом»), кто войдет в совет — в «**ДОМКОМ**».

Вообще я люблю, когда мы вот так, «сами». Димитрианатолич пару раз к нам и другим подходил, какие-то идеи подкидывал, но мы их забраковали.

Меня и Машку наши двинули в «Домком». А там хоть и поругались сначала немного, но потом дело пошло. У нас такой листочек-шпаргалка есть для советов дел: что делаем, что для этого надо, срок, какая группа это берет на себя, что сделаем для настроения, за что ответит совет дела.

Димитрианатолич тоже спорил, а потом сказал, что готов взять на себя переговоры с родителями. Мы, конечно, не возражали.

Готовились по бригадам. Не все получалось как надо, но тут домком вмешивался, помогал. А Машка привела своего папаню — он дизайнер. И тот провел целый мастер-класс, что и как надо сделать нашей бригаде.

К воскресенью много чего было готово: и эскизы, и краски, и фотки из Интернета скачены, и цветы из дома принесли. Димитрианатолич всякие афоризмы насочинял и отдал в бригады, чтобы отбирали. Так что фронт работ, так сказать, был готов.

А когда пришли в воскресенье, нас встречал плакат во всю стену: «Классная акция „Семиклассный уют“» (это мы, домком, придумали. И музыка играла — Ума Турман.

А в перерыве все вместе ели плюшки, и бригады частушки про нашу работу сочиняли.

К обеду более-менее все закончили. Тимур — он у нас был главный от Домкома — в этот день, пошептался с Димитрианатоличем и сказал: «Все, на сегодня остановка».

А на следующее утро, до уроков, как обычно по понедельникам, у нас был «Час-класс», и бригадам дали по семь минут, чтобы поговорить, что у нас получилось вчера на «Семиклассном уюте», что не получилось, что надо учесть на будущее.

Потом поставили стулья кругом, и бригады, кто хотел, сделали свои выводы. Слово бригадам по очереди давал Тимур, а Димитрианатолич задавал всем вопрос: «А дружно ли мы работаем?»

Кому можно сказать «спасибо»? А что еще можем сделать, чтобы и нам, и другим ребятам, что приходят в кабинет, была польза и хорошее настроение?»

Коллективное творческое дело — традиционный вариант

Любую сложную систему, в том числе педагогическую, можно проанализировать, если мы в ней выделили «единицы», «клеточки», сохраняющие все ее основные характеристики, свойства.

В коллективном творческом воспитании (точнее, на его технологическом уровне, где описывается порядок и смыслы действий педагога) такой «единицей» является коллективное творческое дело (КТД).

Впервые КТД было выделено и описано И.П. Ивановым как «клеточка» педагогики общей заботы в середине 1960-х годов.

Развернутое описание технологии (точнее, технологий) коллективного творческого воспитания — это отдельная тема и в какой-то мере она реализована*.

Наша задача описать из классических технологий педагогики общей заботы ровно столько, чтобы появилась возможность их проблематизировать и обсуждать.

По И.П. Иванову, главное назначение коллективного творческого дела — улучшение жизни своего коллектива и окружающей жизни. Оно коллективное, потому что планируется, готовится, свершается и обсуждается педагогами и школьниками совместно, как младшими, так и старшими товарищами. Оно творческое, потому что, планируя и осуществляя задуманное, оценивая сделанное и извлекая уроки на будущее, школьники вместе с педагогами и во главе с ними ведут поиск лучших путей, способов решения практических задач. Оно творческое еще и потому, что делается не по шаблону, стандарту, а всегда выступает в новых вариантах.

Добавим к этому определению одно пояснение, банальное для педагогов, владеющих технологией коллективных творческих дел,

* Энциклопедия коллективных творческих дел. — М.: Просвещение, 1989; С.Д. Поляков. Технологии воспитания. — М.: Владос, 2003; И.П. Иванов. Воспитать коллективистов. — М.: Педагогика, 1982.

но существенное для тех, кто впервые с нею знакомится. Коллективное творческое дело не плюс, не добавление к традиционным воспитательным делам (трудовым, спортивным, познавательным, художественным), а способ организации и направленность этих самих дел. Классный час, классный вечер, поход, субботник, спортивное соревнование, диспут можно превратить в коллективное творческое дело, если применить к нему определенные организационно-педагогические правила (а можно организовать без использования технологий коллективного творческого дела).

Но как все-таки строится, как проводится КТД?

По И.П. Иванову, полноценная организация коллективного творческого дела включает шесть стадий.

Первая стадия имеет два этапа: педагогический и установочный*. На педагогическом этапе педагог (вместе с другими взрослыми) формулирует, уточняет воспитательные задачи, которые будут решаться в процессе реализации КТД, намечает его возможное предположительное содержание и возможные варианты своих действий.

На установочном этапе в разговоре со школьниками педагог предлагает идею дела; стимулирует ее обсуждение будущими участниками коллективного дела, актуализирует позицию защитников предполагаемого дела, доказывающих необходимость и смысл общего действия (возможно проведение этого этапа в более развернутом виде: в форме «разведки дел и друзей» или целого предварительного занятия).

Вторая стадия — коллективное планирование — тоже имеет два этапа.

На первом этапе работа в микрогруппах (командах, звеньях, бригадах). Цель ее — выдвижение, предложение идей: как и что будет готовиться и проводиться в выбранном коллективном деле. Представители микрогруппы составляют временную группу организаторов (совет дела, штаб, оргкомитет...). Ее деятельность — это второй этап стадии коллективного планирования.

Педагог, как правило (особенно если у ребят нет опыта коллективного творчества), активно участвует в работе совета дела, более того, он может его возглавлять. Он ведет коллективное обсуждение

* При описании технологии коллективного творческого дела, сохранив все ее основные характеристики, мы используем несколько другую, более современную терминологию.

предложений групп, выдвигает объединяющие идеи. Но какую бы активность ни проявлял взрослый, ребята должны быть убеждены, что педагог сейчас, здесь вместе с ними создает, творит проект КТД. Однако при этом взрослый (опять-таки особенно тогда, когда у школьников нет опыта коллективного творчества) заранее продумывает те идеи, предложения, проекты, которые он собирается «обнародовать» в совете.

Но есть еще один слой деятельности педагога в совете дела, впрочем, как и на этапе работы с группами, связанный с его психолого-педагогической позицией: кого похвалить, чьи предложения, может быть, проигнорировать, кого поддержать, какие взаимоотношения учесть.

Совет дела завершает свою работу, разработав задания по подготовке коллективного дела для микрогрупп и решив, за что будут отвечать, что будут делать сами организаторы КТД.

Задача педагога по-прежнему — психолого-педагогическая регуляция: кому помочь, что взять на себя. В последнем есть две стороны: тайная, которую взрослый не обнаруживает перед ребятами, и явная — демонстрация воспитателем своей ответственности: «За это отвечаю я, это мое поручение, за него с меня спрос».

Третья стадия коллективного творческого дела — его коллективная подготовка. Каждая микрогруппа (команда) выполняет порученную часть общей работы. Совет дела координирует усилия микрогруппы, помогает ей, если требуется, проводит ту часть подготовительной работы, за которую отвечает как орггруппа.

Педагог здесь снова регулятор, а также «пожарная команда» плюс вдохновляющая, поддерживающая и помогающая сила.

Четвертая стадия — проведение самого дела.

Можно говорить о некоторых принципах организации коллективного дела как творческого. Это принципы состязательности, игры, импровизации.

Прокомментируем последний. Он подразумевает, что при проведении коллективного дела как творческого должны специально предусматриваться возможности для додумывания, продумывания, изображения участниками дела чего-либо здесь и сейчас. Другое дело, что место импровизации в КТД может быть весьма разным: от сквозного приема до небольшого элемента общего дела.

Принципы организации коллективных творческих дел работают потому, что они опираются на глубокие психологические основания: потребности человека в самоутверждении, самовыражении, общении.

Конкретных же форм проведения коллективных творческих дел великое множество. По сообщению С.А. Шмакова, в Липецком педагогическом институте имелаась картотека почти на 1500 названий коллективных творческих дел. Правда, если взглянуть в подобные списки, за разными названиями обнаруживаются повторяющиеся схемы организации коллективного дела.

Большая часть из них построена на состязательности групп. В одних случаях это непосредственное соревнование («бой») команд (самый известный пример — соревнование команд КВН). В других случаях явного соревнования нет, но так как группы видят действие, выступление других групп, то даже без оценивания этих выступлений, действий возникает неформализованное сопоставление друг друга (пример — творческая защита командами профессии, музыкального направления, науки и т.п.) Иногда действия, показы следуют друг за другом в определенной логике, последовательности, как более или менее целостная программа (эстафетная форма).

Казалось бы, в этом случае говорить о состязательности не приходится, но если каждый этап эстафеты содержит что-то, что для участников других этапов ново, неизвестно, в какой-то мере неожиданно, то сопоставление все равно возникает.

Если все этапы эстафеты проходят одновременно несколько групп, команд, то у школьников с разными интересами, способностями возникает возможность проявиться на разных этапах такого путешествия и в то же время сохраняется состязательность (по результатам) команд. Современная модная форма такого путешествия — квест.

Несколько слов об игровом начале в проведении коллективного творческого дела. Особенность игры — двуплановость, пребывание игроков в двух мирах: в мире реальных и в мире условных (понарошку) отношений.

Игровое начало, игровая форма коллективных дел снижают барьеры для творческих проявлений его участников (ответственен не я, а мой персонаж, игрок, роль, игровая символика). Существует множество разработок деловых, ролевых и прочих игр как

педагогических инструментов*. Мы же здесь говорим только об игре как принципе, методе проведения коллективных дел в контексте организации коллективного творческого дела.

Игровая форма коллективного дела естественно стыкуется и с состязательностью, и с импровизацией.

Игра, импровизация, соревновательность — названные формы организации коллективных действий применяются и вне технологии коллективных творческих дел (без цепочки «коллективное целеполагание — коллективное планирование — коллективное дело — коллективный анализ»). Но в таких случаях они имеют свой педагогический смысл и свой результат.

Пока мы говорили о формах коллективных дел. О содержании говорить труднее. В каждом КТД оно свое. Но есть и общие закономерности. Во-первых, содержание КТД определяется целями, которые ставят педагог, коллектив. Во-вторых, при отборе содержания неизбежно всплывает тема возрастных особенностей школьников.

Содержание и форма коллективных дел относительно самостоятельны, не привязаны строго друг к другу. Формы коллективных дел почти различны. Тот же «бой» может быть посвящен самым разным темам (научным, художественным, социальным...). Верно и обратное: одно и то же содержание может быть подано почти в любой форме. Например, по теме информационной безопасности возможны и бой, и эстафета, и защита, и даже ролевая игра.

Но опыт показывает, что если воспитатель хочет внести в жизнь коллектива новое содержание, то это легче сделать через новую, непривычную форму (например, включить в общение ребят экологическую тематику через экологический суд).

Есть еще один существенный момент проведения коллективного дела — его успешность зависит от настроения ребят.

При проведении коллективного творческого дела (впрочем, как и любого умно подготовленного мероприятия) эмоциональный настрой участников имеет особое значение. Но надо в то же время помнить: в коллективном творческом деле настроения, эмоции — это, как правило, его «оболочка», удерживающая его участников

* См. например: Куприянов Б.В., Рожков М.И., Фришман И.И. *Организация и методика проведения игр с подростками. Взрослые игры для детей.* — М.: Владос, 2000.

в общем эмоциональном и смысловом поле, а не суть, не содержание.

Теперь о педагоге.

Его позиция во время проведения КТД может быть разной: от открытого руководства коллективным делом до тех или иных способов более опосредованного влияния (участие в работе жюри, ведение одной из частей КТД, выполнение роли «спасательной команды», если что-либо не ладится). Общая тенденция такова: чем больше у ребят опыт коллективной организации творческой деятельности, тем чаще взрослые отходят от задачи организации дела к задачам регуляции настроения, взаимоотношений, позиций школьников.

Следующая пятая стадия в КТД — коллективный анализ.

Проведение коллективного анализа, обсуждения прошедшего дела — действие непростое. Главными при организации коллективного анализа являются две задачи. Первая — надо создать условия для того, чтобы в анализ включились все участники деятельности. Вторая — направить обсуждение на осмысление коллективной жизни с точки зрения принятых целей и идеалов. Реализации первой задачи способствуют различные формы совместного анализа: разговор по кругу, время на шум, анкеты-стенгазеты, групповые дискуссии. Самая распространенная форма — разговор по кругу, когда каждому по очереди предоставляется слово и он должен высказывать свое мнение о прошедшем деле.

Плюс этой формы — заданное ритуалом высказывание всех, но эта же ритуальность может обернуться и минусом, формальными высказываниями — не от себя, а повторениями за другими. Как этим управлять? Один из приемов — право пропуска своей очереди при высказываниях.

Вторая форма анализа (время на шум) обычно используется, когда обсуждение начинается с микрогрупп, звеньев, команд, а затем продолжается в классе, отряде. В этом случае группам дается ограниченное время (3–5 минут) и какого-то жестко заданного порядка обсуждения не задается.

Необходимость за короткое время выработать мнение группы создает ситуацию сильной эмоциональной включенности, и психологические барьеры, мешающие выразить свое мнение, отношение, снижаются.

Есть и письменные формы коллективного анализа. Наиболее известная — газета-анкета. Она может быть подобна разговору по кругу, когда все участники, взяв фломастеры и ручки, отвечают на поставленные вопросы. Или она может быть ближе к форме «шума». В этом случае каждая группа делает свою стенгазету или фрагмент. Причем время на письменное выражение своих мнений весьма ограничено.

Еще одна форма анализа коллективного дела — групповые дискуссии. Эта форма наиболее сложная. В дискуссии нет специальных организационных подпорок для включения всех ребят в коллективный анализ. Результативность ее во многом зависит от умения педагога создать у ребят желание обсуждать, спорить, не опирающееся на какие-то особые внешние предписания или порядок обсуждения. Какие же вопросы ставятся перед ребятами во время коллективного обсуждения?

Традиционные для технологии коллективного творческого дела вопросы: что было хорошо (что получилось), что плохо (что не получилось), что надо учесть на будущее.

Но понимание взрослыми и школьниками того, что хорошо, а что плохо в коллективных делах, может быть весьма различным, чуть ли не противоположным.

Поэтому педагоги нередко при коллективном анализе задают общие критерии оценок дела, например в виде следующих вопросов:

— Была ли польза, радость от нашей деятельности окружающим людям?

— Были ли мы дружными, организованными, доброжелательными?

— Было ли наше коллективное дело проведено с выдумкой, фантазией?

— Кому мы можем сказать наше общее спасибо за вклад в совместное дело?

Чтобы школьники приняли эти вопросы, эти ценности как свои, необходимо одно особое условие — доверие друг к другу и к педагогам. Создать атмосферу доверия при коллективном анализе помогают настраивающие на доверительный разговор песни, сюрприз, расположение кругом и, конечно, умело выраженная позиция педагога. Для реализации коллективного анализа воспитателю необходимо владеть этими психологическими инструментами.

Насколько педагог владеет технологией коллективного творческого дела, можно понять по тому, в какой мере он умеет вести коллективное обсуждение. Коллективный анализ — это не только завершение КТД, но также и продолжение, углубление его влияния на ребят и взрослых.

Шестая стадия коллективного творческого дела, по И.П. Иванову, — его последствия. Она, как и первая стадия, имеет два уровня: общий, коллективный, и педагогический.

Коллективный уровень — это совместное решение о продолжении или непродолжении того, что было в коллективном творческом деле (его содержание, формы, идеи, настроения, отношения, правила...), в дальнейшей жизни коллектива.

Педагогический уровень — это анализ воспитательных результатов и эффектов КТД в соответствии с теми педагогическими целями, идеями, которые педагог (педагоги) формулировали в его начале.

Вот и все, в кратком изложении, о технологии коллективного творческого дела. Но соответствует ли описанная технология современным педагогическим идеям о значимости индивидуального, личностного в развитии человека как члена современного общества? Не является ли даже самое замечательное коллективное творческое дело барьером к такому развитию? Нельзя ли обновить технологию КТД, чтобы она работала не только на коллективность, но и на личность, на индивидуальность?

Картинка третья «Обновленная клеточка» (Рассказ Михаила Воскресенского)

Анатольдмитрич сказал: «Может, что-то сделать нам с этим?» — и махнул рукой на стены класса.

Я поглядел на стены и потолок — вид был скучный, неинтересный, даже настроение испортилось.

— Ну да... Надо что-то сделать... Вот Мишка пусть чего-нибудь нарисует — он классно умеет. А что я... Ну может, что-нибудь и можно...

— Чувствую, что всех достало, — сказал Анатольдмитрич и снова махнул рукой куда-то в сторону. — Ну что ж, беремся? Проект, да?

— Ага!

— Только у меня сомнения есть: а зачем?

— Как зачем?

— Ну, вот тебе, Маша, зачем?

— Анатольдмитрич! Ну что б не скучно было, вот придешь, а тут... Машке, понятно дело, лишь бы повеселей.

— Понял, понял. А ты, Санек, что об этом думаешь?

— Нескушно — это нормально. Можно и проект, только кто хочет, пусть сам что-то делает. А то прошлый раз я сам хотел, а меня в команду зачихали.

— Ясно дело. Убедили. Делаем! Но чтоб не откладывая — начнем сейчас! Делимся на проектные группы и индивидуальных проектантов.

Бригад получилось четыре, а индивидуальщиков — два. Конечно, Санька и почему-то Маринка. Анатольдмитрич назвал их проектными группами номер 5 и номер 6 и добавил: «А чтобы выращивать в себе чувство авторства, пусть группы, когда станут разрабатывать проект «Наш Дом», записывают, кто что предложил».

Так и сделали. Табличку начертили: слева идеи, справа авторы. И пошло. Напридумали предложений про все: что делать будем, как Дом обустраивать, кто войдет в совет дизайнеров.

Вообще, я люблю, когда мы вот так, «сами». Анатольдмитрич к нам и к другим подходил и всем восхищался.

Иногда это чуть смешно было. Петька предложил в Интернете эмблему найти (кто ж это не понимает — в Интернете), а Дмитрич: «Какой современный человек у нас Петр!»

В совет дизайнеров вошли два человека от группы, ну и само собой Санька и Маринка. Как начали сравнивать, у кого что, чуть не подрались. Пока кто-то, может даже Анатольдмитрич, не предложил делать два проекта и утвердить их потом всеобщим голосованием.

В общем, все порешили: кто как представлять будет проекты, какие будут задания, в какие сроки сделаем. А еще каждый из совета взялся курировать какую-то часть работы. Конечно, организовать поиск всякой всячины в сетях чуть не все хотели, а сговариваться с завхозом о краске — не очень. Ну, как-то все утряслось. Завхоза взял на себя Дмитрич при условии, что нужен человек, чтобы его, Анатольдмитрича, контролировал, а то он засуетится и что-нибудь забудет. Контролером вызвалась Маринка — она всегда Дмитрича немножко опекает.

Чуть все не провалилось на собрании — столкнулись два проекта и никто не хотел уступать, пока сидевший рядом с Анатольдмитричем Пашка не предложил утвердить оба и каждому проекту отдать по стенке, а совет дизайнеров пусть ищет соответствия. Так и порешили. Распределились теперь по проектам и стали готовиться.

Сашка привел своего старшего брата Игоря, студента, и тот провел с нами мастер-класс по фотоаэрографии. Кстати, Игорь, оказывается, тоже учился в нашей школе.

К воскресенью много чего было готово: и эскизы, и фото, и краски, и бейджики каждому с его проектной должностью и за что отвечает (каждый себе сделал).

И началось ...

А в обед сюрпризы были от групп и личные. Удивил Петька. Он оказывается всю нашу подготовку щелкал на айфон и теперь раздавал фотки..

На следующее утро до уроков, как обычно по понедельникам, у нас был час класса и все писали мини-сочинение — анкеты с вопросами: «Что для тебя оказалось важным в нашей общей работе? Чему ты научился? Что понял, что почувствовал? Кто из одноклассников тебя по-хорошему порадовал, удивил?»

Потом читали эти сочинения друг другу и по проектным группам (Санька и Маринка тоже читали в группах) и от имени группы самое важное говорили уже на весь класс. Кто хотел, мог что-то еще добавить, а Анатольдмитрич, оказывается, тоже писал сочинение и прочитал свои ответы.

А еще он сказал, что так и не понял, зачем мы это все затеяли. Тут-то мы набросились на Дмитрича и все ему объяснили: что теперь в кабинет хочется заходить не только на уроки, но и что мы сами себя лучше узнали и заужали.

Впрочем, я думаю, Анатолий Дмитриевич специально так сказал.

Личностно ориентированное коллективное творческое дело

«Обновленная клеточка» — это модель личностно ориентированного коллективного творческого дела, разрабатывавшаяся рядом педагогов в 1990-е годы (С.Д. Поляков, В.Р. Ясницкая и др.).

Цель воспитания в педагогике общей заботы, а также ориентир для коллективных творческих дел (по И.П. Иванову) — «раскрытие и развитие творческих сил человека»*, «развитие каждого как коллективиста». Педагогический идеал, согласно этой концепции и практике, — человек как творческий коллективист.

Но социокультурная российская ситуация начиная с 1990-х годов выдвигает на первый план другой педагогический идеал — человек, способный к самоопределению, ориентированный на свое развитие, в котором его вклады в других людей, его участие в общей заботе — путь для его индивидуального, многогранного развития («человеком можно быть, только помогая другому стать человеком»)**.

Такая переориентация понимания воспитательного результата подталкивает и к переосмыслению педагогики общей заботы и, в частности, к изменениям в технологическом устройстве коллективного творческого дела.

Назовем этот обновленный вариант КТД — *лично ориентированным коллективным творческим делом*.

Что же такое лично ориентированное коллективное творческое воспитание? Это воспитание, направленное на развитие личности как индивидуальности:

- способной к ответственному выбору ценностей, коллективов, деятельности с точки зрения интересов своего развития и помощи развитию других людей;
- желающей и умеющей действовать с позиций равенства, с учетом интересов всех участников деятельности.

Эта целевая установка ведет к определенным технологическим идеям. В соответствии с ней лично ориентированное коллективное творческое дело, сохраняя этапность организации традиционного КТД и его общую направленность, имеет специфические особенности***:

- в ходе предварительной работы и коллективного целеполагания акцент делается на ценностных основаниях дела;
- наряду с коллективностью планирования подчеркивается авторство идей, предложений;

* И.П. Иванов. *Воспитывать коллективистов*. М.: Педагогика. 1989. С. 452.

** Газман О.С. *Неклассическое воспитание*. М.: Мирос, 2002.

*** Описание технологии лично ориентированного коллективного творческого дела дается с учетом идей В.Р. Ясицкой.

- возможен выбор «ролей», поручений, форм объединений с другими участниками дела вплоть до решения об участии или неучастии в коллективном деле;
- КТД направлено не только на заботу о других людях, но и на свое личностное индивидуальное развитие;
- подчеркивается вклад каждого в общее дело;
- значимость в подготовке и проведении коллективного дела прояснения индивидуальных потребностей, ценностей, идеалов его участников.

Эти особенности меняют акценты и техники каждой стадии коллективного творческого дела.

Личностно ориентированное воспитание невозможно без знания и понимания воспитателем ценностного мира школьников (их интересов, мечтаний, идеалов, значимых для них людей, ценностной основы взаимоотношений с одноклассниками и другими школьниками).

Но познание, проявление ценностей участников коллективного дела не являются самостоятельной стадией его организации. Все это встраивается в его первую стадию (стадию предварительной работы), смещая ее акценты на совместное, коллективное целе- и ценностное полагание.

Возможны разные формы работы по проявлению ценностей в контексте подготовки коллективного творческого дела:

- в диадном, парном общении — диалоге педагога с отдельным школьником;
- через проблемное групповое общение;
- через анкеты, создаваемые, изобретаемые воспитателем вместе со школьниками;
- используя личностные тесты-опросники, обращенные к познанию ценностного мира человека (опросник Рокича, опросник ОТеЦ и др.);
- через анализ продуктов деятельности школьников: сочинений, рисунков, исполняемых песен, предпочитаемых мелодий, видео- и кинофильмов.

Формы организации работы с ценностями ориентированы на общие идеи коллективного творческого воспитания: в той или иной мере совместная со школьниками организация этой стадии;

поиск творческих форм ее проведения и необычных приемов прояснения ценностей; совместное с ребятами осмысление ее результатов.

Коллективное целеполагание — это совместная с ребятами и взрослыми, воспитанниками и воспитателями акцентировка целей, идеалов, норм коллективной жизни и выбор на их основе дел и деятельности.

Коллективное целеполагание (КЦ) имеет лично ориентированный характер, если в собраниях, дискуссиях, анкетах, деловых играх педагоги ставят вопросы, зачем и ради чего это делается (зачем это нам, мне, тебе надо? Помогут ли эти цели, дела что-то в себе изменить, развить, совершенствовать?).

Приемом, позволяющим усилить личностную ориентированность коллективного целеполагания, является символическое его оформление в виде высказываний, девизов, графических символов, выражающих идею личностного роста, развития и развития коллектива, общности.

Результатом совместного целеполагания может быть не только выбор общего дела (как принято в традиционной технологии КТД), но и решение о проведении ряда дел с правом выбора у школьников, в каких из них участвовать.

Таким образом, значение стадии предварительной работы в лично ориентированном КТД заметно расширяется. Меняется и содержание предварительной работы воспитателя (ему нужно прояснить, как он будет проявлять ценности школьников), и само коллективное целеполагание (выбор дела теперь в той или иной мере становится ценностно ориентированным, и эту идею технологически педагог должен удержать).

Меняются некоторые акценты и приемы в ходе реализации стадии *коллективного планирования*. Общая идея: от предложений каждого к плану действий коллектива сохраняется, но в то же время в коллективное планирование вносятся новые акценты:

- подчеркнутое авторство идей, предложений;
- планирование не только на основе проектов, предложений микрогрупп, но и индивидуальных проектов;
- подчеркнутое признание ценности, особенностей как принятых, так и не принятых идей;

- признание вклада в коллективное планирование не только авторов идей, но и ребят, выполняющих другие роли: критиков, организаторов, технических работников;
- возможность разработки альтернативных проектов для альтернативных дел, «работающих» на общую идею.

На стадии *подготовки* коллективного творческого дела важны те же акценты, что и в коллективном планировании. Кроме них, добавляются следующие:

- акцент на добровольности принятия на себя поручений по подготовке дела, вплоть до возможного исключения из общего дела тех фрагментов, деталей, на которые не нашлось добровольцев (что не исключает коллективного осмысления данных ситуаций на совместном анализе прошедшего дела);
- поручения по подготовке дела не только групповые, но и подчеркнута индивидуальные;
- максимальное разнообразие и индивидуализация поручений, вплоть до введения специальных ролей для конкретных школьников.

На стадии *проведения* коллективного творческого дела необходимы следующие особенности и акценты:

- возможная направленность общих дел на конкретных ребят («Сюрприз для именинника», «Расскажем о нашем товарище» и т.п.);
- сочетание индивидуальных и групповых заданий, конкурсов, дающих возможность для личного и группового самовыражения;
- публичное признание достижений и позитивного вклада каждого через систему разнообразных символов (например, награды «Самому..., Самому...»);
- максимальное разнообразие ролей в общей деятельности с возможностью добровольного принятия на себя роли;
- добровольность участия в коллективных делах (что не исключает тонкую педагогическую политику по стимулированию этой добровольности, но такого стимулирования, которое не носит характер морального принуждения).

На стадии *коллективного анализа* рассмотрение дела (обязательное при традиционном КТД) дополняется анализом отношений, переживаний, мыслей его участников:

- через постановку соответствующих вопросов (Что тебе дало участие в общем деле? Какие у тебя вызвало мысли? Какие вызвало чувства? Что ты для себя понял? и др.);
- через право выбора, на какие вопросы отвечать, о чем размышлять;
- посредством включения в обсуждение относительно пассивных школьников через «сговоры» с лидерами мнений (не торопить их высказываться, поощрять неговорящих);
- через выявление всех точек зрения; установление разнообразия мнений;
- посредством использования невербальных (несловесных) приемов обратной связи (методика «Цветопись» и другие приемы).

Ведущая идея лично ориентированного коллективного анализа — углубление взаимопонимания и понимания себя каждым участником дела (а не порождение единого мнения).

На стадии *последствия* на коллективном уровне принимается решение не только о том, что делать дальше, но и что можно сделать для дальнейшего развития «нас, участников общего дела».

На педагогическом уровне на этой стадии происходит анализ последствий прошедшего коллективного дела для развития, изменения отдельных школьников, а также для развития коллектива как общности, ориентированной не только на общее благо, но и на значимость его в жизни каждого человека.

Лично ориентированное коллективное творческое воспитание предполагает определенную позицию педагога, которая отличается:

- бескорыстным интересом воспитателя к внутреннему миру школьника, его интересам, мечтам, потребностям, признанием за школьником права на самостоятельность мнений и поступков;
- установкой педагога на себя как меняющегося человека и профессионала, ориентированного на самоанализ своей деятельности и значимость своей личности как средства педагогической работы;
- стремлением к организации коллективной деятельности как совместной, творческой, создающей *возможности для самоопределения* ее участников.

Подведем итоги нашего модельного описания лично ориентированного коллективного дела в форме сравнительной таблицы.

Сравнение традиционных и личностно ориентированных КТД

Технологический этап	Традиционное КТД	Личностно ориентированное КТД
Целевая педагогическая установка	Ориентация педагога на развитие коллектива	Плюс ориентация педагога на развитие индивидуальности воспитанников
Коллективное целеполагание	Социальные основания выбора дела	Плюс дело как потенциал личностного развития
Коллективное планирование	Акцент на групповой работе, групповом вкладе в коллективное дело	Плюс акценты на индивидуальных вкладах, на авторстве идей
Коллективная подготовка	Акцент на дружной групповой работе	Акценты на добровольности принятия и индивидуализации ролей, поручений
Проведение дела	Участие групп, команд, общее действие, участие как реализация общего плана	Возможность для личного, негруппового участия в общем деле. Структура дела выбирается с учетом самоопределения воспитанников в отношении ролей, поручений
Коллективное подведение итогов (коллективный анализ)	Основные вопросы-критерии: как мы организовали дело, как мы проявляли свою коллективность, каков вклад каждого в общее дело	Вопросы-критерии, акцентирующие значимость дела для понимания и развития и коллектива, и себя как индивидуальности (какие качества я проявил в деле, чему меня научило участие в деле? и т.п.)
Последействие	Закрепление коллективного успеха, преодоление препятствий в развитии коллектива	Закрепление индивидуального успеха, преодоление препятствий в развитии личности

Устройство ситуаций-образцов

Умение организовать коллективное творческое дело можно назвать арифметикой педагогики общей заботы. Есть вещи более сложные — алгебра коллективного творческого воспитания. К ней относится и умение создавать ситуации-образцы.

Каковы условия того, чтобы какой-то отрезок жизни коллектива стал ситуацией-образцом для повседневной жизни, работы и устремленности школьников и педагогов?

Во-первых, *автономность* жизни коллектива во время, отведенное на ситуацию-образец. Автономность подразумевает исключение на данном отрезке времени непосредственного влияния факторов, которые создают другой опыт, противоречащий целям ситуации-образца (не обязательно отрицательный, *но другой*; это может быть «улица», учение, иногда семья).

Автономность — это замыкание отношений на «сейчас» и «здесь», на том или ином временном отрезке. Легче всего это осуществить в выездном варианте жизни коллектива: поход, лагерь, поездка.

Но условие автономности — слабое условие. Лагерь, поход, поездка иногда могут стать и *антиобразцом* коллективности.

Во-вторых, *непрерывность и интенсивность* коллективной деятельности и общения в выстраиваемом отрезке жизни детско-взрослой общности. Коллективная жизнь в ситуации-образце должна стать непрерывающейся цепочкой дел и событий. Этот тезис следует тоже прокомментировать.

Можно устроить такую интенсивную, напряженную жизнь, после которой ребята «взвоят» и навсегда откажутся участвовать в подобных затеях.

Поэтому к интенсивности присоединяется еще одно условие — максимальное *разнообразие* деятельности и позиций ребят, позволяющее им проявлять свои интересы, способности, возможности. Пригодится все: труд и игра, познание и спорт, искусство и туризм, IT-деятельность и общение.

Но и этого условия недостаточно. Остановка на нем порождает «застывание на интересе» — смысл коллективной жизни для ребят ограничивается ориентациями на «дружно, весело, прикольно». Чуть сгущая краски, настроение школьников можно определить в этом случае такими словами: «В школе скучно — уроки, дежурства, ГИА-ЕГЭ, собрания. Давайте быстренько соберемся и снова куда-нибудь поедем».

Противостоит такой тенденции важное условие создания ситуаций-образцов — социальная устремленность как подчеркнутая направленность основных дел на пользу, радость окружающим людям, своей школе, селу, микрорайону, городу и их направленность на будущую жизнь в школе, в классе.

Чтобы эти требования сработали, необходимо выполнение одного особого условия: организаторы такой коллективной деятельности и общения, взрослые и ребята, должны демонстрировать в ней образцы творческого и доброжелательного отношения к деятельности и друг к другу. Как любит повторять В.А. Караковский: «Суть коммунарской методики в организации лучшей жизни хорошими отношениями».

В педагогической практике существуют различные виды и названия создаваемых ситуаций-образцов: лагерный сбор, коммунарский день, творческая учеба, школа «Лидер», Джамбори (у скаутов)...

Остановимся на некоторых из них.

Лагерный сбор (пример из собственного опыта автора).

Этот лагерный сбор проходил как поездка городских старшеклассников в сельскую школу. В нем участвовали не только ребята городской школы, но и хозяева — сельские ребята.

Как же проходил сбор (мы его, кстати, называли «агитпоход»)?

Первый день — день приезда: линейка встречи с сельскими ребятами, уют-час (хозяйственное и художественное обустройство помещений для отрядов), разговор о том, зачем мы приехали на сбор, подготовка к защите названий отрядов (параллельно «разведка дел»), защита названий («визиток отрядов»), час ЛЭП («любите эти песни»), вечерние обсуждения дня (в форме отрядных «огоньков» и общего собрания).

Второй день: творческая зарядка, линейка, работа на железнодорожной станции (деньги перечислили в благотворительный фонд), час ЛЭП, «Город искусств», спорт-час, подготовка и проведение циркового выступления для сельских ребятешек, час поэзии, отрядный коллективный анализ — «огоньки» и общий сбор-собрание.

Третий день: ночная тимуровская операция, зарядка, линейка, дискуссия «Нужно ли разбираться в политике», спорт-час, обед, «Мы ищем таланты», час ЛЭП, вечер для жителей села «От всей души», «огоньки» и общий сбор.

Четвертый день: зарядка, диспут «Школа и мы», уют-час, итоговые «огоньки».

Конечно, выездной вариант, да к тому же многодневный, организационно и содержательно сложен.

Более простой вариант, то что иногда называют «коммунарский день» или мини-сбор. Хотя его продолжительность поменьше —

всего один день (обычно воскресенье или один из дней каникул), он сохраняет все основные черты лагерного сбора: проводятся дела на пользу, радость окружающим людям, а также какое-либо творческое дело «для себя». Заканчивается день итоговым обсуждением — «огоньком».

Приведем пример программы такого дня: стартовая линейка, строительство в детском саду снежного городка, творческий обед, час инсценированных сказок для детсадовцев, диспут «Зачем мы живем», «огонек».

Другой вид ситуаций-образцов — *творческие учебы актива* (иногда их называют школа «Лидер»). Но это особенные школы, в которых учатся коллективной жизни не через беседы и лекции, а через совместные творческие дела. Творческие учебы, по существу, есть специфические, соответствующие возрасту формы деловых игр.

Реальная коллективная деятельность в них заменяется игровым моделированием.

- Создание творческих групп (отрядов, команд), краткая защита названий групп. Стартовая беседа о целях и программе учебы.
- Задания по группам, моделирующие реальные коллективные дела, которые предстоит провести в образовательном учреждении.
- Выступления групп со своими моделями-проектами и коллективная экспертиза проектов.
- Мастер-классы: обучение конкретным организаторским и творческим навыкам в форме мини-тренингов и деловых игр.
- Творческие сюрпризы организаторов учебы.
- Коллективный анализ.

Каков главный педагогический эффект ситуаций-образцов?

Вот как можно ответить на этот вопрос, опираясь на характеристику, данную лагерным сборам В.А. Караковским. Ситуации-образцы — это ускорители становления и развития коллектива и актива ребят; школа коллективной организации и коллективного творчества, педагогического мастерства; лаборатория, в которой опробуются те или иные педагогические идеи, проекты, начинания.

Подведем итоги. Каковы основные технологические идеи организации ситуаций-образцов в духе педагогики общей заботы?

- Необходимость мотивации на участие в ситуациях-образцах через совместное ценностное и целеполагание.
- Организация цепочки разнообразных коллективных дел и организованного общения с чередованием интеллектуальных, эмоциональных, физических нагрузок, с подчеркнута социальной, общественной направленностью «ключевых» дел.
- Использование приемов временных организаторских групповых и индивидуальных поручений (дежурных организаторов, советов дел и пр.).
- Ежедневный коллективный анализ жизни сообщества.

Основные условия реализации этой технологии:

- определенная позиция педагогов как участников совместной деятельности и общения преимущественно в позиции равных со школьниками (кроме ситуаций, угрожающих безопасности детей);
- внеситуативная направленность ситуаций-образцов («Мы здесь для того, чтобы там, в школе, в классе...»);
- владение педагогами основами технологии коллективных творческих дел;
- удержание создателями ситуаций-образцов двух позиций: непосредственных организаторов жизнедеятельности групп, отрядов, команд (в традиционной «коммунарской» терминологии — командирской работы) и удерживающих, регулирующих ценностные и эмоциональные процессы в группе, команде.

Коллективная организаторская деятельность

Еще одна составляющая педагогики общей заботы — коллективная организаторская деятельность.

Коллективная организация жизнедеятельности — это участие большинства, в пределе — всех членов коллектива в организаторской деятельности.

Коллективная организаторская деятельность в педагогике общей заботы — неотъемлемая часть коллективных творческих дел и лагерных сборов. Совместное решение о проведении сборов, проектирование и планирование, организация и регулировка

подготовки и проведения дела, организация совместного анализа и есть основные моменты, этапы коллективной организаторской деятельности.

Но в педагогике общей заботы есть еще техники, приемы, формы коллективной организации повседневной жизни коллектива.

Наиболее последовательно они реализуются в системе дежурных организаторов коллективной жизнедеятельности (дежурных командиров, капитанов, менеджеров) и в форме чередования групповых поручений.

Система дежурных организаторов (командиров) имеет педагогический смысл, только если в школе достаточно развернута разнообразная коллективная деятельность школьников. Иначе командир есть, а организовывать ему нечего. В отсутствие значимой для ребят деятельности организаторские поручения становятся еще одним видом формальной активности, внутренне непринимаемой школьниками, а значит, педагогически вредной.

Технологически деятельность дежурных организаторов должна быть выстроена с учетом следующих параметров и приемов: срок, список обязанностей, памятки, поддержка педагога, обучение, символика, анализ и оценивание, процедура перевыборов, учет школьного контекста.

Срок, на который выбираются организаторы, зависит от возраста школьников, уровня развития класса как коллектива и насыщенности общей деятельности. В практике распространены варианты от недели до месяца.

Обязанности и права дежурных организаторов варьируются от школы к школе, от класса к классу, но, как правило, близки к традиционным обязанностям старосты класса. Важно, чтобы обязанности, ответственности были посильны для большинства ребят.

Чтобы дежурные организаторы стали действительно полезны, хорошо, если они занимаются не только организацией текущей жизни класса, но и совместно с советом дела организуют какое-либо, пусть небольшое, коллективное творческое дело.

Очень важный момент — наличие у дежурного организатора памяток, «напоминалок» о том, как организовать ту или иную деятельность и в какие сроки. Сочинение таких памяток — дело учителя. Но утверждать их стоит на классном собрании (сборе).

Базовая форма поддержки педагогом командира-менеджера — регулярные секретные совещания, которые, по сути, являются консультациями и помощью. Другая форма поддержки — при оценивании деятельности дежурного организатора педагог занимает, как правило, относительно оптимистическую позицию.

При коллективном анализе и оценивании дежурного организатора стоит сначала говорить о том, что ему удалось сделать, за что говорим спасибо, а потом — что не получилось.

Важно, чтобы существовал какой-то символ (значок, галстук, шейный платок, шарф), обозначающий власть.

Передачу этого символа, знака от командира к командиру имеет смысл проводить в виде обряда (с использованием каких-то символических слов, жестов, передачи дневника класса, пароля в электронном дневнике класса и т.п.).

Функционирование дежурных организаторов класса проходит легче, если эта система не классная, а школьная (для каких-то параллелей). В этом случае хорошо, чтобы на уровне школы были продуманы формы взаимодействия дежурных командиров и формы публичной информации об их деятельности.

Еще одной формой временного актива могут быть классные дежурные творческие группы, когда класс разбивается на небольшие группы, команды (квартеты, пятерки, семерки) и эти команды осуществляют в течение определенного времени (неделя, две, месяц) коллективную организацию жизни. В этом случае дежурного командира стоит выбирать именно из этой пятерки. По итогам своего дежурства команда оценивает класс, а класс оценивает дежурную команду.

Другая форма коллективной организаторской деятельности — чередование творческих групповых поручений.

Весь класс (отряд, клуб) в этом случае делится на более или менее стабильные группы, команды, каждая из которых по очереди, в течение одной или двух недель, организует и осуществляет один из видов повседневной «работы-заботы» о своем классе и окружающей жизни. Важно, чтобы поручения относились к различным сферам жизни класса: хозяйственной (мастера, офисные менеджеры, вахтенные), информационной (искатели информации, книжники, классное СМИ), оздоровительной (физорги, валеологи),

экологической (цветоводы, друзья природы), рекреационной (аниматоры, затейники), другим сферам, значимым для коллектива.

На общем собрании класса решается, какие дела-поручения станут постоянными и на какой срок, когда и как (по графику, по жребию, по инициативе групп) будет происходить чередование, обмен поручениями между командами.

Желательно, чтобы деятельность групп, команд, экипажей была двуслойной: ответственность за рутинные повседневные дела и сюрпризы, дела творческого характера.

Чередование традиционных групповых поручений дает:

- возможность строить жизнь класса как постоянную одновременную заботу о коллективе и друг о друге во всех микрогруппах, командах; не соперничество и конкуренция, а взаимная забота и обогащение;
- возможность сплочения микрогрупп, команд в практических делах, в совместном решении важных для коллектива задач, необходимость взаимной поддержки;
- возможность дать каждому члену коллектива практический, организаторский и нравственный опыт.

Вот и все о технологических основаниях коллективного творческого воспитания. Пришла пора взглянуть на педагогику общей заботы целостно, как на систему идей и системную практику.

Системные основания КТВ

Коллективное творческое воспитание как система

Словосочетания «педагогическая система», «воспитательная система», «система воспитательной работы», «система воспитания» так часто и разнообразно используются в педагогических текстах и практиках, что без уточнения их определений говорить о системности коллективного творческого воспитания опасно.

Будем придерживаться следующего различия названных словосочетаний. Системой воспитания (синоним — педагогическая система в воспитании) станем называть сеть логически взаимосвязанных утверждений относительно целей, содержания, методов, форм воспитательного процесса.

Словосочетания же «система воспитательной работы», «воспитательная система образовательного учреждения» будем относить к воспитательной практике.

Выберем два аспекта системности и коллективного творческого воспитания: педагогика общей заботы как система воспитания (сеть взаимосвязанных утверждений относительно ее целей, содержания, методов, форм и идейных оснований) и коллективное творческое воспитание (или его фрагменты) как составляющие воспитательной системы образовательного учреждения.

Авторы, педагоги, исследователи педагогики общей заботы описывают ее по-разному, смещая акценты в зависимости от своих методологических и идеологических позиций.

Поэтому первое, что необходимо сделать, — это установить границы той практики и теории, которую мы разбираем.

Можно считать этими границами определение коллективного творческого воспитания, идущее от И.П. Иванова и поддерживаемое всеми его ключевыми авторами и «развивателями»: коммунарская педагогика (педагогика общей заботы, коллективное творческое воспитание) — это педагогическая идеология и технология построения жизни коллектива как совместной организаторской и творческой деятельности детей и взрослых, наполненной заботой о людях и улучшении жизни*.

Как же устройство этой системы толкуют различные авторы?

И.П. Иванов (1972 г.).

Основная идея — общая творческая жизненно-практическая забота друг о друге взрослых и детей, детей как членов коллектива; об окружающих коллектив людях; о далеких людях.

Основные формы этой заботы (ее технологический аспект): коллективные творческие дела и коллективная организаторская деятельность.

Под коллективной организаторской деятельностью понимается участие *каждого* члена коллектива во всей цепочке организации коллективной жизни (ее планировании, организации, подведении итогов). И это не только в масштабе коллективных творческих дел, но и в повседневной жизни коллектива (с совместным планированием и анализом больших отрезков его жизнедеятельности, чередованием организаторских поручений и пр.)

* Российская педагогическая энциклопедия. М.: Большая российская энциклопедия, 1993. С. 334.

Условие такой организации жизни — особый тип отношений: товарищеские отношения воспитателей и воспитанников.

По И.П. Иванову, товарищеские отношения — это творческое содружество старших и младших как соучастие в общем деле. Воспитательное же влияние осуществляется педагогами в контексте жизни коллектива как сторона его жизнедеятельности.

С.Л. Соловейчик (1978 г.).

Основная идея «воспитания по Иванову» — учить, развивать, воспитывать детей погружением на каких-то отрезках их жизни в лучшую жизнедеятельность, создавая живой, деятельный образ идеала, лучшего мира.

Это лучшая жизнь воплощается в реализации следующих идей:

- творческого отношения к деятельности и общению;
- совместной организации деятельности;
- совместного «думания», как сделать ее лучше и научить такому думанию;
- участия в общей жизнедеятельности взрослых, старших школьников, студентов в позициях старших друзей и старших товарищей;
- актуализации, создании социально-гуманистической направленности деятельности в форме совместного ответа на вопрос, ради кого мы действуем.

Этим идеям соответствует технологический ряд: советы дел, коллективные дела, коллективный анализ, отряды старших друзей и т.д.

О.С. Газман (1992 г.).

Основная идея — коллективное творческое воспитание, то есть способ демократической организации коллектива как гуманистической общности детей и взрослых, имеющих целью свободное развитие каждого.

Обратим внимание на использование в этой формулировке слов «демократической», «гуманистической». Они отражают поиск в начале 1990-х годов понятий, снимающих присущую позиции И.П. Иванова «отчаянную» коммунистичность («коммунистическое товарищество», «коммунистический гуманизм»), с сохранением ценности педагогики общей заботы как системы более глубоко, относительно независимо от общественного строя выражающей закономерности формирования, развития, актуализации личности, ориентированной как на социальное, так и на свое индивидуальное развитие.

По О.С. Газману, основные характеристики коллективного творческого воспитания, включающие как идейный, так и технологический аспекты, таковы:

- гуманистическая мотивированность преобразовательной деятельности, порождающая нравственно ориентированный коллективный образ жизни;
- организация деятельности как общественно значимой (для людей, для близкого и далекого друга), творческой и художественно оформленной;
- самоуправление как система временных, сменяемых организаторов и организационных групп (советов дела);
- особые отношения в коллективе, включающие помощь, поддержку, заинтересованность в судьбе товарищей и их успехах (реализованные, в частности, в позиции взрослого как старшего друга).

Е.В. Титова (2000 г.).

Педагогика И.П. Иванова — это методическая система, имеющая три уровня: стратегии, тактики и технологии.

Под методической системой понимается сложившееся в практике на основе определенного методического подхода устойчивое сочетание логически взаимосвязанных педагогических *технологий* (результативных способов осуществления педагогической деятельности), подчиненных определенной *стратегии* воспитания (образования) и реализуемых в соответствующей *тактике* воспитательного взаимодействия.

Для педагогики общей заботы характерны:

- стратегия **общей заботы** об улучшении окружающей жизни;
- тактика **содружества** старших и младших;
- технология **коллективной творческой деятельности** (в другой терминологии — методика коллективной организации деятельности).

О.Н. Маслюк (2002 г.).

Лейтмотивом построения педагогической системы И.П. Иванова является создание отношений человека к жизни как источнику общей радости, заботы, пользы и отношения к себе как товарищу других людей.

Категориальная основа его системы — понятие «заботы». Забота — это и педагогическая ценность, и фактор, объединяющий людей,

и ориентир формирования человека в различных видах совместной деятельности. *Забота — и цель, и средство педагогической работы.*

Конкретными педагогическими средствами воплощения этих идей являются технологии организации коллективной творческой деятельности.

Формы реализации этих технологий — коллективные творческие дела, коллективные творческие поручения, создание и работа советов дел, лагерные сборы как модели жизнедеятельности коллективов, коллективные творческие праздники.

Анализ позиций идеологов и известных практиков коллективного творческого воспитания можно и продолжить.

Однако какие бы ни прописывались, ни выделялись акценты авторами, идеологами, реализаторами коллективного творческого воспитания, какая бы ни использовалась терминология, педагогика общей заботы, несомненно, имеет признаки системы как сети взаимосвязанных, относительно одинаково трактуемых базовых, целевых и технологических утверждений.

Рискнем сжато описать эту систему.

Название — педагогика общей заботы (коллективного творческого воспитания, коммунарская методика).

Системообразующая идея — формирование в той или иной мере коллективного, социально устремленного и творчески индивидуального человека в совместной творческой деятельности старших и младших, направленной на заботу о себе, товарищах, близких и дальних людях.

Различие в понимании системообразующей идеи, наряду с мировоззренческими позициями авторов и идеологов КТВ, дают спектр педагогических целей коллективного творческого воспитания: от формирования коллективистов и социальных борцов до самоопределяющихся творческих индивидуальностей с опытом поддерживающей эту индивидуальность коллективности.

Реализация этой идеи, движение к достижению тех или иных в названных рамках педагогических целей возможна только в построении совместно творческой, совместно организуемой, совместно осмысляемой жизнедеятельности. Эта жизнедеятельность вырастает и поддерживается из особого типа взаимоотношений старших и младших, воспитателей и воспитанников, задаваемых позицией

уважения, интереса педагогов к воспитанникам, а также ценностью общности, равенства по отношению к общему делу со стороны старших и младших членов коллектива.

Дополняющие друг друга технологии КТД, коллективной организации деятельности, лагерных сборов, коллективного целеполагания и осмысления являются адекватными *формами* реализации этих положений.

За бортом наших рассуждений осталось немало вопросов и проблем. Это частично рассмотренный в первой главе вопрос о философских, культурологических, этических, психологических основаниях педагогики общей заботы; о ее исторической динамике. Это проблема ее соответствия или несоответствия тенденциям социального и социокультурного развития общества; определения места общей заботы в воспитательной системе образовательного учреждения.

Коллективное творческое воспитание в пространстве школы

Тема коллективного творческого воспитания в образовательном учреждении описывается рядом сюжетов и вопросов.

Проводятся ли в школе коллективные творческие дела и что под этим имеется в виду?

Проводятся ли коммунарские лагерные сборы и опять-таки что под этим имеется в виду?

Используется ли в школе коллективная организация деятельности?

Как соотносится коллективное творческое воспитание с уровнем организации воспитания (несистемным уровнем, системой воспитательной работы, воспитательной системой образовательного учреждения).

Поясним последнее — уровни организации воспитания.

Выделим три уровня организации воспитания в образовательном учреждении: несистемный (воспитательной работы), системы воспитательной работы и воспитательной системы образовательной организации.

Базовая *характеристика уровня воспитательной работы* — организация, проведение в школе отдельных воспитательных дел,

мероприятий, акций, организационно и логически не связанных друг с другом и слабо соотносимых с заявленными в школьных документах или провозглашаемыми целями воспитания (одни из мероприятий более или менее соответствуют этим целям, другие напрямую, а то и никак с ними не связаны).

Качество этих отдельных дел, мероприятий может быть и высоким. Количество мероприятий, акций для отнесения школьного воспитания к этому уровню значения не имеет — их может быть и мало, и много.

Главная характеристика уровня системы воспитательной работы — наличие организационно и содержательно связанных друг с другом внеучебных дел, мероприятий, акций, программ, ориентированных на определенные цели воспитания. Но при этом в школьной политике они не соотносятся организационно, содержательно, по целям с учебной и управленческой сферами школы.

Системность, связность, целенаправленность в этом случае могут быть выражены в разной степени, но что важно для отнесения воспитания в школе к этому уровню — это рассмотрение воспитательной сферы в школе как организационного, отдельного автономного феномена, как добавления, «довеска» к учебной сфере.

Количество школьных воспитательных мероприятий, дел на этом уровне относительно оптимально (не слишком мало — не слишком много).

Основная характеристика уровня воспитательной системы школы — целенаправленная школьная политика, направленная на реализацию заявленных целей воспитания в пространстве жизнедеятельности школы в целом (в учебном процессе, во внеучебной и управленческой сферах). Основные черты этой политики:

- в той или иной степени выработка единства школьного сообщества в отношении воспитательных ценностей;
- поддержка общей устремленности педколлектива к достижению воспитательных результатов, заложенных в школьных целях;
- организация общешкольной деятельности как общей деятельности школьников и педагогов;
- работа с отношениями, атмосферой, психологическим климатом школы;

- рассматривание учебного процесса и под углом зрения общих воспитательных целей*.

На уровне воспитательная работа педагога общей заботы (КТД, лагерные сборы) существуют в виде отдельных мероприятий, действий, акций, никак специально не соотносимых с общими устремленностями, целями, управленческой политикой школы. В итоге коллективное творческое воспитание (чаще всего его элементы) существует как феномен жизни отдельного классного коллектива с грамотным энтузиастом классным руководителем или как акции, проводимые от случая к случаю вожатой, зам. директора по воспитательной работе или руководителем какого-нибудь кружка-клуба.

Их педагогическая эффективность зависит от целостности использования соответствующих технологий и идей. Конкретизируем этот тезис для коллективного творческого дела.

Коллективное творческое дело — одна из базовых единиц (напомним — не единственная!) коммунарской методики (коллективного творческого воспитания). В понимании его сути, его структуры все авторы и идеологи коммунарской методики едины.

Перечислим признаки организации КТД как способа педагогической работы.

- Направленность коллективного дела на заботу о дальних и ближайших людях, на заботу о членах своего коллектива.
- Выбор дела и целеполагание на основе идей, предложений, проектов всех участников будущего дела.
- Планирование в форме временных групп организаторов (совет дела) на основе предложений всех участников дела.
- Реализация — совместная, в той или иной мере творческая деятельность по решению общественных, практических, творческих общих задач.

* Комментарий к этой характеристике. Школа по своей природе всегда система, педагогическая система. Но в качестве ведущей сферы там, где «прячется» ее системность, в школах чаще на первый план выступает образовательная (в узком смысле этого слова), дидактическая, учебная сфера. Но не воспитательная. Иногда на первый, системообразующий, план (например, в школе-новостройке или в школе после радикальной смены руководства) выходит управленческо-организационно-административная сфера. Можно говорить о школе как воспитательной системе, если силой, задающей главные ценности для образовательной и управленческих сфер, оказываются воспитательные ценности и цели.

- Оценка и анализ в форме совместного обсуждения того, как проводилось дело, как проявили себя его участники, что оно дало для каждого из них.
- Основная позиция педагога — совместное с ребятами участие в деле. Формы этого участия могут быть разные, но важно, чтобы школьники видели совместное с ними участие педагога в общем деле.
- Основные педагогические результаты — опыт участия в совместном деле, опыт творческих проявлений, участия в организации деятельности, осмысления, анализа совместных и своих личных действий.

Отсутствие в педагогической работе, в методике действий воспитателя хотя бы одного из этих признаков делает способ действий педагога и форм коллективной жизни другим, к которым название КТД (коллективное творческое дело) не применимо.

При несистемном использовании коллективных творческих дел ребята приобретают ситуативный, а не лично значимый опыт коллективности (участие в коллективных делах «заодно», вместе со всеми, «по случаю»). На несистемном уровне в школах, классах, домах творчества проводят под видом КТД так называемые коллективные творческие праздники (этот термин встречается в работах И.П. Иванова).

В чем различие методики коллективного творческого дела и методики коллективного творческого праздника?

Характеристики коллективных творческих праздников таковы:

- направленность на создание праздничной, творческой атмосферы;
- выбор дела-праздника определяется традициями школы, педагогом, активом ребят, иногда с согласия будущих участников;
- проект, сценарий создаются иногда совместно с подобранными ими школьниками (творческая, сценарная группа). «Массы» (будущие участники) к планированию, выдвиганию идей по организации праздника не привлекаются, но в его творческой подготовке по заданиям организаторов классы, команды, группы школьников в той или иной мере участвуют;
- при проведении коллективного творческого праздника используются разнообразные приемы создания общей эмоциональной (праздничной) атмосферы. «Празднующие» делятся на активных

участников (члены команд, групп, выступающих) и зрителей, болельщиков;

- оценка, анализ проведения праздника (именно проведения праздника, а не подведения итогов с местами и наградами) либо не проводятся, либо сводятся к обмену мнениями педагога с творческой группой;
- профессиональная позиция педагога может быть разной: от жесткого, авторитарного руководителя «сверху» до совместного с ребятами выступления в программе.

Основные педагогические результаты творческого праздника (при грамотном его проведении):

- для всех участников — опыт совместных эмоциональных переживаний, связанный с ценностями, выраженными в содержании праздника;
- для активных участников — опыт творческих проявлений: личных, совместных, коллективных.

Итак, коллективный творческий праздник — это форма организационной жизни коллектива, школы, массовое действие с эмоциональной вовлеченностью всех участников (членов команд, групп, выступающих), с использованием феноменов соревновательности и (или) игры. Творческие праздники, как правило, рассчитаны на подготовку групп, команд по заданиям организаторов и не предполагают коллективного анализа, оценки*.

В педагогике общей заботы творческие праздники (со своей специфической технологией) не являются обязательным существенным элементом. Это скорее запасной, поддерживающий те или иные групповые эмоциональные состояния и ценности инструмент.

В системе воспитательной работы технология коллективных творческих дел является операционным, технологическим костяком цепочки, сети внеучебной деятельности.

И, наконец, о коллективном творческом воспитании на самом высоком уровне организации воспитания в образовательном учреждении — *в воспитательной системе школы*.

* В педагогике к творческим праздникам в последнее время применяют термины шоу-технологии, «эвента-педагогика».

Возможны два сюжета соотношения педагогики общей заботы и воспитательной системы школы: ее относительно целостное использование на уровне педагогической идеологии и технологий (московская школа № 825 В.А. Караковского, йошкар-олинский Бауманский лицей Г.Е. Пейсаховича, рязанская школа № 51 О.Н. Маслюк, не длинный ряд других школ) и более или менее осознанное использование технологий коллективного творческого воспитания в контексте идеологии воспитательных систем, заметно отличающихся от «ивановской». Например, как метод развития атмосферы не социального, а интеллектуального творчества.

Воспитательные системы школ В.А. Караковского и Г.Е. Пейсаховича достаточно известны и многократно описаны.

Поэтому приведем чуть менее известный яркий пример воспитательной системы школы № 51 г. Рязани.

Вот как ее можно охарактеризовать, опираясь на тексты директора школы Ольги Николаевны Маслюк.

Основой выращенной в школе воспитательной системы является педагогическая философия Игоря Петровича Иванова, его педагогика общей заботы.

Ее целевая устремленность — создание отношений товарищеской заботы друг о друге и окружающем мире, направленных на творческое развитие личности каждого участника этих отношений, на улучшение себя и окружающей жизни через полезную деятельность.

В формулировке О.Н. Маслюк принципы педагогики общей заботы, реализуемые в рязанской школе № 51, таковы:

- заботливое отношение друг к другу, к окружающему миру;
- совместная деятельность детей и взрослых (вместе планируем, вместе проводим, вместе анализируем);
- целесообразность деятельности;
- творческое отношение к делу;
- принцип «мажора».

Методы, технологии, в которых воплощаются эти принципы, не предполагают значительных материальных затрат, но требуют больших душевных сил и энергии. К традиционным технологиям, техникам этой школы относятся:

- еженедельное чередование поручений в микрогруппах и в классах;

- ежедневный анализ дня в каждом классном коллективе в школе, во время выездных сборов в разновозрастных коллективах;
- начало и завершение главных дел песней в общем кругу, не реже одного раза в месяц разговоры, песни у живого огня (костра, свечи);
- не реже одного раза в семестр малые коммунарские сборы (деловые игры — путешествия, игры-зачеты);
- выездные лагерные сборы школьного актива (на 100–120 человек).

Все эти действия направлены на создание отношений товарищеской заботы; на предоставление каждому ребенку возможности раскрыть свои творческие потенциалы; на то, чтобы научить каждого анализировать явления и события, иметь свое мнение о них и уметь его отстаивать, чтобы каждый ребенок, учитель и воспитатель с удовольствием и радостью ходили в школу.

Особенностью школы № 51 является не сама эта идеология (она с небольшими вариациями отражает идеи коллективного творческого воспитания), а весьма последовательное их использование в построении общешкольной воспитательной системы.

О.Н. Маслюк продолжает: «Школы, которые пробовали, пробуют строить воспитание в общешкольном масштабе на основах педагогики общей заботы, встречаются с типовыми внутренними и внешними проблемами:

- увлечением школьников образом жизни, предлагаемым коммунарской педагогикой;
- мотивированностью педагогов на особый (товарищеский) тип отношений;
- владением учителями технологиями коллективного творческого воспитания;
- естественным (не вымученным) наращиванием поля адресатов коллективной заботы;
- воплощением идеологии школы не только во внеучебном, но и в учебном пространстве.

В практике развития воспитательной системы школы О.Н. Маслюк особое значение сыграло решение проблемы естественного наращивания адресатов социальной заботы.

Разновозрастность кружков и клубов, социальная деятельность в микрорайоне, разновозрастные отряды общественной организации «Единство», вовлечение в деятельность школы дошкольного образовательного учреждения и детского дома — вот некоторые, поэтапно появившиеся направления возможной работы-заботы школьников.

Картинка четвертая «КТД на всю школу» (Рассказ в два голоса)

Наталья Сергеевна (замдиректора школы по воспитательной работе). «Мы не первый раз проводим школьный фестиваль творчества „Живу я в России“, но каждый раз хочется самой себе ответить на вопрос: а зачем? Каковы его педагогические смыслы?

На этот раз я ответила себе так: „Фестиваль нужен, чтобы способствовать развитию классных коллективов, улучшать отношения внутри классов через предоставление возможностей проявить себя детям в творческой деятельности (художественной самостоятельности, изобразительной, художественно-прикладной, литературной, организаторской) большому числу ребят, чтобы развивать у детей и учителей чувство меры и вкуса во внеучебных делах, чтобы придавать общим делам направленность на радость и пользу окружающим людям“».

Тимур (десятиклассник). «То, что будет школьный фестиваль, это понятно — всегда в это время бывает, но тут трах-бах. Наталья, наша замдиректора, на собрании клуба школьных инициатив выдала: А зачем нам фестиваль? Что-то и смысла особого нет.

Как нет? Народ завелся:

- Что, так и жить — прозябать?
- А у нас класс расклеился — надо что-то делать, «соединить».
- В десятом ребята такие штуки в фотешопе делают, а кто видел?
- Что, хор зря полгода репетировал?
- И вообще, все как-то сами по себе: в детсаду давно ничего не проводили.

— Да и в микрорайоне ничего не устраиваем.

А Наталья сразу никогда не соглашается. Вот видите, у вас единства нет. Поэтому во всех классах проводим собрание или анкеты,

где что получится, с вопросами: «Зачем проводим фестиваль? В чем может быть его главная идея? Что нужно сделать, чтобы он объединял всех и вся?» — Пиар-группа кто у нас? Тимур? Завтра ко мне с проектом: как и что запускаем. В общем, начали».

Наталья Сергеевна. «Ребят завести — это треть дела. Вот с учителями... Там пришлось держать удар и провоцировать. Но ничего, народ у нас всегда сначала сопротивляется, а потом выдает такое замечательное, что заслушаешься. Распределили, кто и в какой роли: кто явный организатор, кто в тени, но активно с ребятами работает, ну а кому досталась экспертная роль. Последняя, конечно, психологу и нашим вечным ворчунам аналитикам — критикам».

Тимур. «В следующий раз мы собрались в расширенном составе, с представителями от всех классов. Классы доказывали, что и как, зачитывали, что в анкетах написали. Выбрали, кстати, почему-то без особых споров, название. Фестиваль творчества «Живу я в России». Это пятый «А» предложил, и все согласились.

Создали орггруппы по каждому направлению. Кстати, оказалось восемь — больше чем в прошлом году. Изо, фотомастеров, фешн-мода, видео, театр, оригинальный жанр (стрит-дансер из десятого «Б» продвинули), поэторий, «классический концерт». Решили, что класс должен участвовать не меньше чем в пяти направлениях. Ну и, само собой, группы открытия, закрытия, пресс-центр, оргкомитет социальных акций, про последнее никто ничего не понял, но Наталья так вдохновенно об этом говорила, что десять человек в него записались».

Наталья Сергеевна. «Уложились в десять дней. Я-то хотела недели на три размахнуться, но наши предметники заголосили: «А уроки? А олимпиады? А ЕГЭ?» Пошла на компромисс.

В первый день, во вторник, было открытие. Во второй — открытие всех выставок, в третий, четвертый, пятый — программы на сцене. А шестой (воскресенье) — работа жюри и пиарщиков. На седьмой-восьмой — социальные акции. На девятый — гала-концерт и закрытие. На десятый — собрание по классам и выступление пиарщиков. На одиннадцатый (прихватила один день) — педагогический анализ».

Тимур. «Самым трудным для моей группы были социальные акции и подведение итогов по классам. В социальных акциях это надо же было всюду успеть. 9 «Б» давал концерт бабусям во дворе дома,

стрит-дансеры учили пятиклашек, третий класс показывал свою фотовыставку в детсаду, мюзикл, что вместе ставили девятый и шестой класс, показывали шефам (оказывается, у нас есть шефы), ну и так далее. Дело такое: всюду быть, сфотографировать, на сайт школы выставить, интервью взять — так что...

На подведении итогов работали вместе с Альбиной, психологом. Вопросы на этот раз ставила такие: „Что понравилось в фестивале? Что нужно изменить? Чей вклад в фестивальное дело в классе, в школе самый важный? Чему ты научился в фестивале? Как вы думаете, зачем были социальные секции? Какой вопрос орггруппам фестиваля ты хотел бы задать?“

Весь вечер обсчитывали анкеты (где они были), сводили итоги, а утром показали всем».

Наталья Сергеевна. «Все. Четыре дня на отдых и на семью! Иногда я думаю: „И зачем тебе, Наталья, это надо? Ни пряников, ни погремешек“.

Да, кстати, как там сказал Димитрианатолич: „А где здесь образовательный результат?“ Надо подумать“»*.

Управление воспитанием в школе и КТВ

Давайте теперь посмотрим на коллективное творческое воспитание в школе с управленческих позиций.

Можно говорить о двух видах динамики воспитания в школе:

- динамики *в рамках наличного уровня* организации воспитания в школе (уровень воспитательной работы, уровень системы воспитательной работы, уровень воспитательной системы школы);
- и динамики *как перехода* от одного уровня организации воспитания к другому.

Соответственно возникают различные управленческие задачи в отношении использования идей, технологий педагогики общей заботы: Что ожидать от применения коллективного творческого воспитания в каждом случае? Что поддерживать? Как усиливать эффективность используемой педагогики?

* Продолжение смотреть в Приложении 1.

На *уровне воспитательной работы* могут появляться и исчезать отдельные коллективные творческие дела, даже лагерные сборы, меняться их качество, но при этом заметного наращивания связности, целеустремленности, системности в организации воспитания не происходит.

В позитивном варианте этого процесса растет эффективность отдельных коллективных творческих дел. Они вызывают интерес, активность, переживания, а то и размышления школьников. Типичный результат в этом случае — получение школьниками ситуативного опыта коллективного творчества. Это само по себе ценно, но в то же время является относительно поверхностным результатом.

В последующей внешкольной жизни выпускники школы такие дела чаще всего вспоминают как интересные радостные события без каких-либо выводов для себя.

Более глубокие воспитательные последствия на этом уровне могут случаться, а могут и не случаться. Такие последствия не столько сами результаты, сколько их последствия, эффекты.

Что поддерживает использование коллективного творческого воспитания в этом случае? Не педагогические стратегии, цели, а увлеченность педагога (педагогов) содержанием, формой организуемых коллективных дел, а то и чувством объединенности, близости со школьниками.

За этой увлеченностью стоят в большей мере собственно личностные особенности педагогов, чем их профессиональное мышление и умения.

Положительное отношение ядра, актива учащихся к школе, к внеучебной деятельности в этом случае почти что гарантировано. Сложнее с «педагогическими массами» и администрацией: отношение директора, завучей, учителей к активности, увлеченности своих коллег (*использующих технологии коллективного творческого воспитания*) может быть различным, вплоть до отрицательного и агрессивного.

Возможно и негативное отношение педагогов и школьников к коллективным творческим делам и лагерным сборам. Оно — следствие недоверия к их инициаторам.

Помогает такому развитию событий отсутствие мотивации у замдиректора по воспитательной работе к эффективной или хотя бы

эффективной педагогической деятельности, его несложившиеся, а то и конфликтные отношения с классными руководителями, неинтерес к активности, личностным проявлениям школьников, демонстративная незаинтересованность или глубокая воспитательная некомпетентность директора (неспособность различить эффективные — неэффективные воспитательные действия).

Позитивная динамика воспитания в школе на этом уровне его организации выражается в росте числа и разнообразия коллективных творческих дел, воспринимаемых школьниками позитивно.

Главная управленческая задача — создание в педколлективе, в школьном и родительском сообществах *позитивного образа* тех коллективных дел, акций, событий, которые связаны с применением технологий коллективного творческого воспитания. Перейдем на следующий уровень организации воспитания — *уровень системы воспитательной работы*.

Самым простым признаком существования в школе системы воспитательной работы является наличие хотя бы одной цепочки общешкольных акций, дел, событий, распространившейся на весь учебный год. Чем удерживается эта цепочка — единым способом организации или общим содержанием (или тем и другим вместе) — не принципиально. Важно, что это единство — выражение определенных годовых целей или задач воспитания.

Но если мы говорим о педагогике общей заботы, то такой объединяющей, связывающей силой является систематическое использование ее технологий.

Пример. Если все основные разнообразные, весьма пестрые по содержанию мероприятия года организационно проходят через создание и функционирование временных организационных групп и в целях-задачах школьного воспитания говорится о развитии организаторских умений школьников, можно говорить о наличии в школе как минимум основ системы воспитательной работы, направленной на формирование организационного опыта школьников.

Другой пример. Если во всех основных школьных мероприятиях при любых формах их организации придается значение (закладывается в целях, служит предметом анализа) эстетичности оформления, поведения, выступлений школьников, можно также говорить о системе воспитательной работы. Использование технологии КТД

в этом случае оказывается важным, но не определяющим моментом построения системы воспитательной работа.

Что помогает такому развитию событий: опытность замдиректора по воспитанию (и, может быть, вожакой), наличие у него управленческого, более или менее системного мышления; традиционная для школы системность в работе (поддерживаемая общественным мнением педагогов); общие системные установки директора; удержание заместителем директора, ядром педколлектива образа целостности внеучебной части школьной жизни.

Эффективность *системы воспитательной работы* может быть весьма различной: от достижения планировавшихся результатов и множества позитивных эффектов до слабого, незначительного движения к реализации поставленных целей.

При использовании технологий коллективного творческого воспитания главные результаты связаны с приобретением школьниками опыта коллективного творчества, организаторских действий, рефлексивного отношения к событиям школьной жизни (в том числе к отношениям в классе), признания значимости социальной направленности общей деятельности. Другие воспитательные последствия скорее не результаты, а эффекты.

Парадоксально, но наличие системы воспитательной работы может иметь и негативные последствия для воспитания.

Каким бы ни было организационное и содержательное единство организации воспитания, использование учителями неэффективных стилей общения и организации деятельности, незадействование соответствующих психологических механизмов (включение школьников в значимую и привлекательную для них деятельность, организация осознания, осмысления школьниками этой деятельности и отношений, акцентировка интересности, авторитетности, открытости педагогов) ведут к воспитательным неудачам.

Главный *барьер для перехода* на уровень системы воспитательной работы — неразвитость у заместителя директора по воспитанию управленческого мышления как направленности на построение цепочки (в масштабах школы): анализ возможностей — цели — организация — реализация — анализ результатов воспитания.

Наращиванию проблем в воспитании служит в этом случае и противоречие между стилями взаимодействия педагогов со школьниками

в учебной и внеучебной сферах. Более того, это противоречие может создавать напряжение, конфликты в администрации, в педагогическом коллективе и этим самым способствовать *регрессу* воспитания от системы воспитательной работы к уровню отдельных коллективных творческих дел.

Одной из проблем на этом этапе является перенос школьниками опыта коллективного творчества и значимости своего мнения, полученных во внеучебной сфере, на учебный процесс в форме *ожидания* принятия этих устремленностей учителями и *непринятием* этого типа активности педагогами-предметниками.

Негативный сценарий динамики системы воспитательной работы — сужение ее до каких-то отдельных линий-цепочек с их формализацией (провели, а смыслы и последствия неважны). Следствие этого — наращивание отрицательного отношения педагогов как к идее системности, так и к воспитательной работе в целом. Главным признаком такой отрицательной динамики является сужение неформального актива школьников, детей, *стремящихся* быть организаторами и активными участниками коллективных творческих дел и акций.

Предпосылки отрицательной динамики:

- смена замдиректора, директора школы, вожатой;
- усложнение состава школьников (их численности, разнообразия, социальной дифференциации);
- существенная смена педагогического коллектива;
- последовательная асистемная политика органов управления образованием, с которыми взаимодействует школа.

Управленческая работа при построении системы воспитательной работы — это не только ее создание, но и смягчение факторов, уменьшающих ее эффективность, в том числе изменение отношений к ней учителей-предметников.

Перейдем теперь на более высокий уровень организации и реализации воспитания к построению *воспитательной системы школы*.

Напомним, что воспитательная система школы реализуется не во внеучебной работе, а во всем пространстве школьной жизнедеятельности: и в учении, и во внеучебной сфере, и в школьной повседневности.

Основные характеристики *развитой* воспитательной системы (по В.А. Караковскому, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой — в нашей модификации).

- Наличие общих для педагогов (а для гуманистически ориентированных систем и для значительной части школьников) ценностей.
- Отражение этих ценностей в воспитательных целях и деятельности устремлениях педколлектива*.
- Организуемые в школьном масштабе деятельности, среди которых выделяются системообразующие как отражающие основные ценности и главные воспитательные цели (для гуманистически ориентированной системы организаторами этих деятельностей являются не только педагоги, но и школьники).
- Преобладающий «тон», характер отношений педагогов и школьников, школьников и школьников, соответствующий базовым ценностям школы.
- Определенный характер отношения школы со средой (для гуманистически ориентированных систем в той или иной мере открытость школы среде, целенаправленное взаимодействие с ней).
- Эффективность системы как наличие в качестве ее следствия определенного, преобладающего типа личности воспитанника.

Идеи и технологии коллективного творческого воспитания могут быть, как об этом говорилось раньше, одним из существенных средств построения воспитательной системы или даже ее системообразующей идеей.

Становление воспитательных систем разворачивается как бы в двух пространствах: в пространстве *сознания* администрации, педагогов, школьников и в пространстве *жизнедеятельности*.

Исходным является первое пространство. Развитие воспитательной системы в рамках самого феномена *воспитательной системы* начинается с идеи ее построения в сознании директора или зам. директора школы по воспитанию. Эта идея, соединенная с пониманием соответствующих механизмов, способов ее воплощения в жизнь, становится силой, включающей путь во втором — жизнедеятельностном пространстве.

* Эти ценности и цели, с их обоснованием, нередко в практике и теории интерпретируются как воспитательные концепции, или «идеологии», школы.

Логика развития соответствующего процесса такова:

- первые деятельностные шаги (отдельные дела, мероприятия, задающие образцы, нормы желаемых отношений и действий);
- параллельно — первые общие педагогические осмысления идеи и путей воплощения в жизнь предполагаемой организации воспитания в школе;
- прояснение первоначального стартового «списка» педагогических ценностей, формулировка общих тактических целей;
- развитие системы дел, действий, событий, выражающих эти ценности и цели;
- осмысление их на уровне педагогов и (в последовательно гуманистических системах) на уровне школьников не с позиций внеучебной деятельности, а с позиций построения жизни школы;
- распространение проб, идей, цепочек деятельности на различные сферы жизни школы (учебную, хозяйственную и пр.);
- осмысление, рефлексия этого движения.

Подчеркнем, *это описание не реального процесса становления, развития воспитательной системы, а его логики.*

Реальный же процесс идет с отступлениями, торможениями, возвратами. Процесс становления воспитательной системы чаще всего стартует не с нуля, а с уровня воспитательной работы или с уровня системы воспитательной работы.

Негативное движение в рамках воспитательной системы — это наращивание нерешаемых администрацией, педагогами проблем, рост напряжения, конфликтности как в педколлективе, так и между педагогами и школьниками. Разрешение этих проблем, перевод конфликтов в конструктивный план ведет к неизбежному обновлению воспитательной системы. Застревание в проблемно-конфликтном состоянии приводит иногда к потере, разрушению системы школы как воспитательной, свертыванию ее до уровня системы воспитательной работы, а то и до уровня отдельных воспитательных мероприятий, дел.

Предпосылки негативного развития событий — смена директора школы, поддерживавшего развитие воспитательной системы, на неподдерживающего такой путь; стремление администрации и ядра педколлектива не меняться, удерживать «статус кво», традицию; уход

авторитетного замдиректора по воспитательной работе без замены на своего, «выращенного» в школе.

Позитивный облик динамики как движения вверх по уровням — это движение от воспитательной работы к системе воспитательной работы и от нее к воспитательной системе.

Может ли быть реализован вариант развития от уровня воспитательной работы сразу, скачком, к воспитательной системе школы, минуя уровень системы воспитательной работы?

Может, хотя это, по-видимому, редкий сюжет. Условие такого перехода — прежде всего соответствующая системная позиция директора, шире — администрации школы. Иллюстрацией является известная история о первых шагах построения коммунарско-ориентированной воспитательной системы В.А. Караковским в 1977–1978 годах в только что принятой им школе № 825 г. Москвы.

Одно из мощных средств ускоренной позитивной динамики в сторону воспитательной системы школы — проектирование педагогами и моделирование педагогами и школьниками будущего своей школы (в частности, в форме специально организуемых ситуаций-образцов — тех же лагерных сборов, творческих учеб школьников и педагогов).

Ситуации-образцы являются не только формами, но и *механизмами организации* позитивного движения.

В более общем виде источники позитивного движения школы к эффективной воспитательной системности:

- демонстративная увлеченность замдиректора, директора открывающимися возможностями;
- понимание администрацией наличного воспитательного потенциала школы и опора на него;
- проблемный анализ ситуации и перспектив движения в сторону воспитательной системы администрацией или специально созданной аналитической группой.

Созданная воспитательная система школы живет своим изменением, развитием, инновациями. Это верно и для воспитательных систем, основанных на педагогике общей заботы.

Примеры длительного существования коллективно-творчески ориентированных систем (школ В.А. Караковского, Г.Е. Пейсаховича, О.Н. Маслюк, гимназии г. Остров Псковской области) —

это примеры изменения содержания проводимых ими коммунарских сборов, расширение пространства использования идей, технологий коллективного творческого воспитания на учебную и внешкольную сферы, в мир школьной повседневности.

Остановимся теперь на *особенностях* самого *процесса* развития воспитания в школе и особенностях управления этим процессом.

Базовая его характеристика как любого сложного процесса — нелинейность. Никакого линейного развития, никакого равномерного роста или снижения показателей, характеристик воспитания никогда не происходит. Подъемы, спады, ускорения, торможения прячутся глубоко в природе воспитания, во взаимодействии большого количества людей, групп, условий, обстоятельств.

Некоторые из этих волн (подъемов — спадов) — длинные (о них мы собственно говорили, когда вспоминали об изменении состава школьников, педколлектива, администрации). На характер этих волн влияют и внешние обстоятельства: от переезда школы в новое здание до изменений в социально-педагогической ситуации в стране.

Однако есть и более короткие волны, выражающие определенные циклы жизнедеятельности школы: например, годовой цикл или циклы, связанные с подготовкой, проведением крупных общих дел, акций, которые особенно отчетливы, если школа работает по модели ключевых общешкольных дел.

Действия администрации, педагогов, актива школьников могут только в некоторой мере влиять на характер этих волн. Например, ни в какой школе, ни при каком управлении с обычным учебным процессом за учебный год не может возникнуть тридцать общешкольных волн, подъемов-спадов.

В школе с воспитательной системой (или системой воспитательной работы), со сложившимся стилем отношений педагогов и школьников невозможно рывком, по приказу, волевым усилием, даже через сильное эмоциональное воздействие переориентировать систему или хотя бы стиль отношений. Педагогическая школьная реальность инертна и притягивается, возвращается к своим устойчивым состояниям, подстраивая новшества под старое, традицию, устойчивость. В терминах синергетики эта инертность устремлений системы называется «аттрактор».

Другое дело, когда воспитательная сфера школы оказывается в неустойчивом состоянии: при тех же резких сменах состава школьников, администрации, педагогов; каких-то экстремальных событиях, нарушивших обычный ритм; при существенных ошибках в действиях директора или его заместителя в отношении педагогов и школьников. В неустойчивом состоянии (то, что в синергетике называют состоянием, точкой *бифуркации*) те или иные, на первый взгляд слабые, частные, немасштабные действия, события могут стремительно развернуть процессы в ту или иную сторону: позитивную или негативную, создавая уже новую инерцию или устремленность (*новый аттрактор*).

Искусство использования в идеологии коллективного творческого воспитания ситуаций-образцов (лагерных сборов, школ актива) — во многом умение найти им точное место в пространственно-временной структуре жизни школы и способность превратить заряд ситуации-образца в новый аттрактор.

Управленческие воздействия *в согласии* с разворачивающимися процессами, усиливающие их ход в соответствии с их природой, позволяют поддерживать проявляющиеся тенденции в воспитательном процессе (это так называемое «резонансное управление»^{*}).

Еще одна важная характеристика сферы воспитания в школе — это соотношение упорядоченности, порядка, организованности в воспитательной системе и неорганизованности, отсутствия порядка. Оба края — сильная организованность (порядок) и неупорядоченность (разорганизованность) не ведут к развитию, к положительной динамике. Условие динамики — наличие обоих процессов: «порядка и хаоса».

Более того, при управлении сферой воспитания, направленном на порождение позитивных изменений, особенно в школе с традицией, сильной упорядоченностью жизнедеятельности, необходимо создавать зоны «неупорядоченности», специально выделять место, время, возможности для слабоструктурированной, «неплановой» деятельности и свободного общения педагогов и школьников.

^{*} За этим названием — физическая метафора: приближение частоты воздействия к частоте самой системы создает резонанс, усиливает колебания.

Именно оттуда, из этих зон небольшого хаоса, появляется **потенциал для будущего, нового** — другого порядка, стиля, форм жизнедеятельности школьных людей.

Таковыми зонами могут быть клубы свободного общения; дискуссионные клубы; отряды, команды, существующие в импульсном режиме (типа спасателей-волонтеров). В какой-то мере такую функцию выполняли в ряде школ в шестидесятые — семидесятые годы так называемые коммунарские клубы или отряды.

Вот и все, что мы собирались сказать об управленческих задачах и процессах в связи с педагогикой коллективного творческого воспитания.

Контексты педагогики общей заботы

Психологический контекст

Объяснить действенность коллективного творческого воспитания, его достоинства и недостатки можно с помощью психологических механизмов жизни и изменения личности.

Но о какой психологии мы ведем разговор? О педагогической? Возрастной? Социальной? Общей?

Ближе всего к задаче объяснения эффективности коллективного творческого воспитания психология воспитания и психология педагога. В глубине психолого-педагогических закономерностей находятся более общие психологические механизмы, относящиеся к общей и возрастной психологиям.

Однако формулировки этих общепсихологических механизмов сложно использовать напрямую для понимания технологий коллективного творческого воспитания.

Поэтому, разбирая далее соответствующие психологические механизмы, будем их соотносить с педагогикой.

Первый тезис, который имеет смысл обсуждать в нашем контексте, — положение С.Л. Рубинштейна о том, что внешние условия человеческого существования (социальные, межличностные влияния, обстоятельства его жизни) не действуют на человека напрямую. Они влияют через внутренние условия.

Внутренние условия, по С.Л. Рубинштейну, — это внутренний мир человека, его состояния, опыт, закрепившиеся свойства личности.

Многообразие внутреннего мира человека воплощается в отношениях человека к тому, что на него влияет: в доверии — недоверии к этим влияниям, в их принятии — непринятии, значимости — незначимости для него. У Рубинштейна есть красивая метафора этой идеи: «сердце человека соткано из его отношений».

Доверие, открытость в отношении к воспитателю и его действиям ведут к изменению школьника в соответствии с влиянием воспитателя и существующей ситуацией. Недоверие, закрытость создают нулевой, а то и противоположный относительно намерений воспитателя результат.

Но отношение школьника к воспитателю, к ситуации может быть противоречиво, так как само влияние не монолит. В нем есть по крайней мере три аспекта: кто влияет, в чем состоит влияние и какова ситуация, в которой происходит данное воздействие. Но раз это так, вопрос о результате воспитательного влияния усложняется.

В качестве примера приведем три тезиса.

- «Мне нравится педагог, но не нравится, что он говорит».
- «Мне нравится, я согласен с тем, что говорит воспитатель, но сам он мне антипатичен».
- «Мне нравится учитель, и он говорит правильные вещи, но рядом со мной друг Петька, которому наш учитель не нравится».

Каков же будет результат воспитательного влияния в каждом случае?

Ответ на этот вопрос зависит от того, на какую модель деятельности сознания мы будем опираться.

Самая ясная (хотя, может быть, и слишком простая) схема работы сознания для нашего случая — модель когнитивного коссонанса.

В одном из ее вариантов утверждается, что влияние происходит по тому «каналу» отношений, который для человека более значим.

Согласно этой схеме, если для школьника отношение к педагогу важнее содержания обращенных к нему, воспитаннику, слов, то положительный или отрицательный результаты влияния и объясняются этим отношением. Если важнее оказывается содержание обращения, результат «диктует» именно оно. Если остро значима ситуация, в которой происходит общение, то ее значимость и определяет результат.

Присоединим к этому упоминавшуюся идею В.Н. Мясищева о личности как системе отношений и ядре личности — отношениях к людям и с людьми.

Педагогические следствия позитивного варианта развития взаимодействия воспитатель — воспитанник в этом контексте и задают тот тип отношений, который И.П. Иванов называл товарищескими отношениями равных участников по значимому и для взрослых и для детей общему делу.

В терминах транзактной психологии Э. Берна то, что в педагогике общей заботы называется товарищескими отношениями, строится по модели «Взрослый — Взрослый». Здесь Взрослый — это не возраст, а позиция человека во взаимодействии с другим человеком. Она выражается как в готовности принять значимые интересы, цели партнера, так и в настрое на согласование этих целей, интересов с собственными.

По Э. Берну, есть еще одно продуктивное сочетание позиций взаимодействующих людей: Родитель — Ребенок. Под позицией «Родитель» (точнее, его разновидности «Заботливый родитель») подразумевается стремление человека во взаимодействии научать, опекать, инструктировать. А позиция «Ребенка» (точнее, «Адаптивного ребенка») предполагает готовность принять эту опеку.

В терминах И.П. Иванова транзакция «Родитель — Ребенок» (транзакт можно перевести как междействие, «черездействие») — это отношения с открытой воспитательной заботой, дополнительные к товарищеским отношениям. Таким образом, эти позиции дополняют друг друга. Но мы добавим: дополняют при условии доверия к партнеру по общению.

Вторая психологическая идея, важная для понимания оснований коллективного творческого воспитания, — положение Л.С. Выготского о формировании индивидуальных психологических образований,

качеств как их превращении из социальной формы (по Выготскому — интерпсихической) в индивидуальную (интрапсихическую) форму.

Согласно этой идее, чтобы какое-либо психологическое качество в человеке возникло и развивалось, оно должно сначала появиться в социальной (межлической) форме. При «приземлении» на проблематику коллективного творческого воспитания эта идея может быть переформулирована так:

- условием развития индивидуальной креативности является совместное творчество;
- условием актуализации, закрепления индивидуального мотива заботы является проявление заботы как направленности (групповой мотивации) совместных действий.

Но появление нового мотива в личности не происходит автоматически, в силу просто участия человека во взаимодействии. Оно имеет свои особенности.

Как, по каким законам меняется мотивационная сфера личности в деятельности?

Ответ на этот вопрос в общем виде содержится в выявленной А.Н. Леонтьевым закономерности: при определенных условиях происходит сдвиг первоначального мотива, который «ввел» человека в деятельность.

Чуть подробнее эта схема сдвига мотива на цель состоит в следующем: человек включается в деятельность с конкретной целью, побуждаемый каким-то конкретным мотивом, который, вообще говоря, не соответствует цели. В процессе деятельности при определенном условии появляется новый мотив, на этот раз соответствующий цели. Это условие — положительное отношение человека к каким-то сторонам той или иной деятельности.

Закономерность верна как для индивидуальной деятельности, так и для групповой, как для организованной деятельности, так и никем не организуемой.

У каждого человека в процессе жизнедеятельности разнообразные мотивы сдвигаются в тех или иных видах деятельности на разнообразные цели. Это способ динамического существования мотивационной сферы.

Остановимся на психолого-педагогической тематике. При каких же организованных педагогом условиях возникает новый мотив?

Таких условий по крайней мере три.

1. Включение школьников в деятельность с соответствующими целями.

Как ни парадоксально звучит, это условие часто в воспитании не выполняется. (Воспитатели собираются формировать заботливость, а деятельности, направленной на заботу о людях, нет; педагоги хотели бы развивать интерес к самопознанию, а ситуаций, ориентированных на понимание школьниками себя, не создается.)

Однако выполнения этого первого условия недостаточно для формирования нового мотива. (Иллюстрация: классический школьный субботник, на котором ребята сажают деревья, лениво помахивая граблями, лопатами, стремятся улизнуть при первой возможности. Факт включенности в деятельность, точнее, в действия налицо. Но вряд ли в этом случае формируются общественно ориентированные мотивы.)

2. Привлекательность, значимость деятельности с соответствующими целями.

Деятельность привлекательна, если она дает возможность удовлетворить важные для человека потребности.

Конкретизация этой позиции такова: в организации деятельности важно опираться на возрастные и индивидуальные потребности, интересы. (Подросткам деятельность интересна, если она дает возможность почувствовать себя самостоятельными и позволяет самоутвердиться в глазах значимых людей; для старшеклассников совместная деятельность привлекательна, если создает условия для общения, помогает личностному самоопределению.)

Это касается возрастных потребностей. Индивидуальные же потребности, интересы прежде всего надо знать и учитывать.

Взгляд на создание привлекательности деятельности со стороны социальной психологии подсказывает еще одно ключевое слово — референтность.

Деятельность привлекательна для школьников, если ее организуют, в ней участвуют референтные (значимые) для них люди: уважаемые воспитатели, внутриколлективные лидеры, значимые группы, компании.

Особый случай — призыв к действию, одобрение его, участие в деятельности популярных для школьников людей («кумиров»),

с которыми школьники идентифицируют себя реально и идеально. Это еще один путь создания положительного отношения воспитанников к общей деятельности.

Каков результат выполнения первых двух условий? Положительные эмоции, связанные с деятельностью. Но такие эмоции, отражающие потребность участвовать в деятельности, продолжать ее, и есть новый, пока неразвившийся, как правило, неосознанный, мотив, который «сдвинулся» к цели.

Однако мотив на данном этапе ситуативен, неустойчив. Цели деятельности для школьников остаются чаще всего предметом знания, а не переживания. Чтобы новый мотив был адекватен цели, не хватает еще одного условия.

3. Осознание, осмысление целей и смысла деятельности.

Формы такого осознания: обсуждение по определенным правилам, стихийная дискуссия, сочинения, публичное размышление воспитателя и пр.

Реализация этого условия — стимулируемое педагогом объяснение школьниками самим себе значимости, привлекательности целей деятельности.

Итак, цепочка «сдвига» мотива к цели выглядит так: включение — привлекательность — осмысление.

Соответствие идеологии и технологий педагогики общей заботы этим психологическим закономерностям почти очевидно.

Акцентировка на направленность содержания совместной деятельности как общей заботы и совместного творчества, использование средств ее организации, опирающихся на значимые для детских возрастов потребности (игра — к самовыражению, безопасная соревновательность — к самоутверждению, самоуправление, самостоятельная организация деятельности — к переживанию «чувства взрослости» и пр.), — таковы проявления этого соответствия.

Пожалуй, из существующих в отечественной педагогической культуре систем организации воспитания в педагогике общей заботы наиболее точно отражен психологический механизм «сдвига» мотива к цели в его приложении к групповой деятельности.

Но нельзя ли влиять на развитие мотивов не от переживания опыта к осознанию смыслов, а наоборот: от осознания целей и смысла предстоящей деятельности к переживанию?

В.Г. Асеевым для такого пути формирования мотивов используется формулировка «сверху вниз» (в отличие от рассмотренного нами только что варианта «снизу вверх»).

Иногда в этом случае говорят о *сдвиге цели на мотив*. В общем виде этот механизм состоит в следующем. Человек приступает к деятельности, исходя из какой-то первоначальной цели, но, еще не начав деятельность, он уточняет цель, делая ее более привлекательной для себя. Привлекательность цели преобразует ее в мотив. Остается в процессе уже самой деятельности углубить, закрепить возникший мотив.

Переход от первоначальной к последующей цели — акт мышления. Как всякое мышление, оно включается в проблемные ситуации. Следовательно, чтобы механизм «заработал», необходимо создать проблемную ситуацию, требующую переосмысления воспитанниками целей планирующейся деятельности.

Обратим внимание на то, что воспитатель в данной ситуации, используя разнообразные техники, может регулировать выбор ребят и этим самым актуализировать тот или иной мотив.

В педагогике эту идею развивал в своей практической и научной деятельности один из первооткрывателей педагогики общей заботы А.Н. Тубельский.

Включение развития коллектива от целей и идеалов возможно не только на высших стадиях его роста, но и с первых шагов его жизни. Способ такого включения — перевод объективно общественно полезных целей деятельности в принимаемые, разделяемые, формулируемые ребятами через эмоционально окрашенное обсуждение проблемных ситуаций, отражающих связь, смыслы возможной деятельности с заботой об окружающем мире.

Картинка пятая «Как цель сдвигалась на мотив» (Рассказ наблюдателя)

— Ну что, народ, — спросил Анатолий Дмитриевич, классный руководитель 9 «Б», — решили?

— Решили, — заголосил «народ».

— Вчера же договорились.

— Чего уж там — конечно ставим... — «Второе апреля» — мюзикл».

- А зачем?
- Как зачем — круто же!
- А круто это как?
- Ну, не как у всех... Необычно... По-настоящему!
- Почти понял: ставим и себе показываем.
- Как себе?.. А зрители?.. Позовем кого-нибудь...
- В пьесе, кажется, шестиклассники...
- Так давайте...
- Вот я тоже так подумал: может, шестому «Б» и показать. Мы — «бэшки» и они — «бэшки»?
- Да, да... Шестой и позовем... Нормальные там пацаны.
- А вдруг провалимся?
- А как мы узнаем, что провалились?
- Свистеть будут... скучно будет... захотят уйти.
- Получается, мало поставить, надо чтобы понравилось.
- И чтобы шестиклассники задумались — там же в спектакле про честность.
- Вот-вот. Итак, как я понял, ставим мюзикл «Второе апреля», зовем шестиклашек и делаем так, чтобы им понравилось и чтобы задумались, да?
- Да... Верно... Само-собой... Договорились...
- Ну что ж, цель ясна. Делимся на группы и начинаем думать, как такой спектакль мы будем ставить.

Воспитатель в педагогике общей заботы

Вопрос о роли личности воспитателя и используемой им методики в достижении педагогических результатов — один из самых горячих вопросов в современных педагогических дискуссиях.

Многие практические работники и некоторые исследователи этой проблемы исповедуют крайние точки зрения. Первая — успех всецело определяется личностными качествами воспитателя, используемая им педагогическая методика не имеет особого значения. Вторая — личность педагога не особо влияет на успешность, решающее значение имеет хорошее качество методики педагогической работы и точность следования ее предписаниям.

Что же верно?

Представим себе, что два стрелка стреляют в цель. У одного меткий глаз и твердая рука, у другого глаз не такой острый и рука не такая твердая. Если стрелки стреляют из одинаковых ружей, результат ясен. Но если «меткому глазу» дали кремневое ружье, а «нетвердой руке» винтовку с оптическим прицелом, результат становится непредсказуемым.

Метафора вроде бы ясна: истина в формуле «личность плюс методика». Но что означает слово «плюс» в этой формуле?

Усложним наш подход.

Личность, личностное в деятельности — это прежде всего мотивы и ценности действующего человека.

Мотивы и ценности — это предпосылки выбора способа действия и превращения его в личный, индивидуальный стиль деятельности и общения.

Среди понятий, описывающих мотивационную сферу человека (потребности, мотивы, интересы, стремления, установки и пр.), как предпосылки для определенного действия и поведения, наиболее полезные для нашей темы, — установки.

Установка — это неосознаваемый или частично осознаваемый настрой, готовность к определенному восприятию, пониманию, переживанию, поведению.

Установки, по А.Г. Асмолову, определяют устойчивость, определенность протекания деятельности, порождают ее относительно стабильные особенности, что и характеризуется как индивидуальный стиль деятельности.

Ценности характеризуются чаще всего понятиями, убеждениями, взглядами, ценностными ориентациями. В нашем случае это как педагогические, так и общие жизненные убеждения, ценностные ориентации педагога.

Внушающая доверие схема, объединяющая установки и убеждения, предложена замечательным социологом и социальным психологом В.А. Ядовым. Это концепция диспозиционной регуляции социального поведения личности.

Система диспозиций (это и есть установки, а также ценностные ориентации), по В.А. Ядову, обладает двумя важными характеристиками:

- иерархичностью (поуровневостью строения);
- соответствием каждого уровня иерархии тому или иному фрагменту, части жизнедеятельности, охватываемой активностью личности.

Низший уровень — уровень фиксированных установок — проявляется в конкретных ситуациях (для воспитателя это реакции на высказывания воспитанников, на их отдельные действия).

Уровень социальных установок (в терминологии англоязычной литературы — аттитюдов) обнаруживается в непосредственном взаимодействии людей в масштабах конкретной деятельности и общения.

Уровень базовых социальных установок соотносится с профессиональной (в нашем случае воспитательной) сферой в целом.

Уровень ценностных ориентаций проявляется в отношении к деятельности в целом и ее месте, значении в жизни человека.

Воспользуемся этой схемой для описания диспозиций воспитателя, склонного к педагогике общей заботы.

К уровню ценностных ориентаций относится прежде всего то, какое значение придает педагог воспитанию в педагогической и, шире, в общественной жизни, то есть каковы его взгляды на роль воспитания.

К этому же уровню относится личностная значимость воспитательной деятельности, насколько профессиональная деятельность «погружена» в сферу личностных смыслов педагога. Можно говорить по крайней мере о трех вариантах соотношения личностного и профессионального в воспитателе: с точки зрения его интереса к коллективному творческому воспитанию.

Если воспитательная деятельность не значима для педагога (профессиональное не является для него личностно значимым) то вряд ли он заинтересуется коллективным творческим воспитанием.

Если же воспитательная деятельность является одним из личностных смыслов педагога наряду с другими, не менее важными (профессиональное — одна из личностно значимых сфер), то есть шансы, что педагог проявит интерес к педагогике общей заботы.

Если воспитание — один из ведущих смыслов жизни, то интерес к коллективному творческому воспитанию тоже может возникнуть.

Однако наличия среди профессиональных ценностей значимости воспитания недостаточно. Для включенности в педагогику общей

заботы нужно наличие по крайней мере еще двух личностных ценностей: интересности, творческой как желаемой характеристики жизни и ценности коллективности, общности в жизнедеятельности человека.

Отсутствие этих ценностных оснований ведет либо к дистанцированию педагога от коллективного творческого воспитания, либо к разнообразным деформациям вроде бы выбранного способа педагогического действия.

В описании базовых социальных установок воспитателя удобно применить предложенное А.Б. Орловым понятие личностной центрации педагога. Это иерархия, соподчинение интересов педагога (в частности, воспитателя) в педагогической сфере.

Таких интересов и соответственно центраций как минимум семь.

1. Сосредоточенность педагога на себе, своих переживаниях и мыслях по поводу того, как он выглядит в глазах воспитанников (*«Я-центрация»*). Обычное явление у начинающих воспитателей. У некоторых педагогов это стремление к самоутверждению, признанию со стороны школьников остается надолго и проявляется в том, что он очень чувствителен к мнениям, оценкам воспитанников относительно себя. Уточним это положение. Дело не в наличии стремления к признанию школьниками (это есть у каждого педагога), а в том, что такой мотив, такой интерес является преобладающим, определяющим реакцию и поведение воспитателя. Классический пример заявления такого педагога: «Они меня не любят, они неблагодарны».

Отношения «Я-центрированного» педагога с коллективным творческим воспитанием либо негативное (непринятие, отрицание), либо неустойчивое. Как только высказывания, самостоятельность ребят начнут угрожать представлению педагога о себе, он начнет пресекать, останавливать, тормозить такие действия и такое поведение.

В результате педагог может обнаружить, что ребята более творческие, более добротворческие, более заботливые, чем он, педагог.

2. Решающее значение для воспитателя мнения, оценки директора, завучей, руководителя, начальства. Активность, инициативность воспитателя ради того, чтобы это мнение было положительным (по А. Орлову, *центрация на администрации*). Такая центрация прозвучала у нас вроде бы негативно, и основания для этого есть. Но не так уж все однозначно. Ведь руководитель может быть для воспитателя

по-настоящему компетентной, значимой опорой — аналитиком, судьей профессиональности его действий.

Типичные высказывания (скорее, не высказывания, а мысли) административно-центрированного педагога: «А что скажет, подумает обо мне руководитель?»

Отношение воспитателя, центрированного на руководстве, к педагогике общей заботы и ее конкретным технологиям, зависит от того, поддерживает ли такую педагогику начальство, а если поддерживает, то какие акценты в коллективном творческом воспитании для руководителя важны. Воспитатель при данной центрации использует в той или иной мере коммунарскую методику, пока он чувствует к ней интерес «сверху».

3. Приоритетное значение оценки коллег, действия, поведение в интересах ее поддержания (если она положительна) или улучшения (*центрация на коллегам*). Иногда она носит жестко конформный характер подстройки под общепринятые способы работы при наличии несовпадающей с этими приемами собственной позиции.

«А что скажет, подумает коллега М.М.?», — частая мысль таких педагогов.

Воспитатель, центрированный на оценке коллег, может достаточно энергично осуществлять те или иные практики, технологии коллективного творческого воспитания, если он чувствует, «слышит» одобрение педагогических со товарищей. Он может быть неплохим человеком команды. Но если есть необходимость в чем-то идти против команды, такой педагог теряет свою энергию и целенаправленность.

4. Ориентация на оценки родителей школьников, стремление выглядеть наилучшим образом в их глазах. Опять-таки речь идет о том, как он подавляет другие ориентации (*центрация на родителях* воспитанников). В последние годы, пожалуй, такая центрация встречается чаще. Для этого есть и объективные основания — нарастание определенности в педагогических ожиданиях, «заказах» с родительской стороны.

Воспитатели с этой центрацией могут использовать технологии педагогики общей заботы только в тех редких, почти экзотических случаях, когда их подталкивают в нужную сторону продвинутые родители.

5. Сосредоточенность на содержании и способах своей, воспитателя, деятельности. Повышенный интерес к передаваемой ребятам информации, увлеченность изобретением, апробированием, перестройкой способов педагогических действий. А ради чего? «Ну, это же здорово, интересно!» — говорит воспитатель. На вопрос — «Кому?» — в ответ молчание, потому что искренний ответ будет: «Мне, педагогу». (Термин А.Б. Орлова — «методическая центрация».) Методикоцентрированные воспитатели могут быть весьма творческими, а то и знаменитыми педагогами. Но в ядре их творчества не воспитанник, а средство. Вероятно, прохождение через такую центрацию — это норма, особенно для творческих, креативных людей.

Может быть, это наиболее распространенная центрация воспитателей, увлеченных коллективным творческим воспитанием. Их соединяет с воспитанниками прежде всего интерес к совместному творчеству, совместным поискам новых и оригинальных идей, способов, форм деятельности. Иногда это преобладающий стиль ориентации в деятельности конкретного педагогического сообщества. Например, история КИМа (студенческой коммуны под руководством И.П. Иванова) в шестидесятые-семидесятые годы, когда кимовцы разрабатывали и описывали разнообразные коллективные творческие дела.

6. Приоритетный интерес к развитию воспитанника, к его проблемам, стремлениям, мыслям, переживаниям как «маркерам» ситуации развития (по А. Орлову, *центрация на ребенке*).

Для педагога с такой центрацией коллективное творческое воспитание — средство, даже одно из средств, позволяющих создать условия для развития ребенка.

Когда-то я присутствовал на общем собрании старшеклассников, посвященном коллективному анализу весьма успешного лагерного сбора актива школы. Директор школы, это был В.А. Каракровский, с которым мы сидели позади ребят, каждому из выступавших давал неповторимые характеристики, рассказывал про особенности и жизненные ситуации каждого школьника. Чувствовалось, что это ему интереснее, чем прошедший лагерный сбор.

7. Интерес к школьникам как к группе, коллективу, преобладающий над интересом к отдельным воспитанникам (*центрация на группе*).

Воспитатель такого типа искренне, увлеченно работает со своим классом, клубом, отрядом, но у него почему-то не хватает времени на отдельных Маш и Петь.

Пожалуй, это самая распространенная центрация у педагогов, успешно работающих в идеологии и технологиях коллективного творческого воспитания. Она проявляется, в частности, в гордости за свой коллектив и переживаниях по поводу его исчезновения (выпускной класс, окончание деятельности клуба и т.п.).

Центрации (впрочем, как и ценностные ориентации) не даны педагогу раз и навсегда. Возможна и существует определенная динамика в их существовании, в том числе закономерности, связанные с наращиванием профессионального опыта воспитателя.

Этим закономерностям посвящена модель психолога и педагога К.Г. Митрофанова. Он называет такие этапы развития мотивации воспитателя и учителя:

- стремление к признанию, к самоутверждению (Я-центрация, по А.Б. Орлову);
- акцентировка на содержании и способах педагогической работы (методическое центрирование);
- преобладание интереса к пониманию и развитию школьника (центрация на ребенке).

Мы бы добавили в этот перечень центрацию на группе. Она, вероятно, идет за методической центрацией.

Другой ряд центраций (на руководстве, на коллегах, на родителях), вероятно, «прячется» внутри первого этапа (стремления к признанию!).

На любом из этих этапов воспитатель может застрять навсегда. Но если ему повезет, то может добраться до верхней ступеньки мотивации. Темп движения весьма различен. Для кого-то и трех-четырёх лет достаточно на пробег по всей лесенке мотивов. Но чаще всего время пробега дольше.

Социальные установки проявляются в непосредственном взаимодействии воспитателя с воспитанниками, в процессе разворачивающейся деятельности и общении.

Будем говорить о трех группах таких установок: на воспитанника; на себя как воспитателя; на содержание и способ взаимодействия со школьниками.

Каждая из этих групп установок имеет множество вариантов, «нанизанных» на ось субъект-субъектное — субъект-объектное понимание воспитания.

В установке воспитателя на школьника субъект-субъектным полюсом оси является индивидуально-личностный подход к школьнику, то есть настрой на восприятие, понимание переживаний, целей, интересов, взглядов, отношений воспитанника.

На субъект-объектном понимании имеет место преобладающее восприятие школьника с точки зрения соответствия его поведения, его социальной роли ученика нормам школьного поведения (социально-ролевой подход).

Об установках педагога на себя как воспитателя говорить труднее всего — так они сложны и разнообразны. Но все-таки можно и здесь выделить полюсные варианты. На субъект-субъектном полюсе преобладает значимость своих (воспитателя) личностных проявлений для успеха педагогической деятельности. Воспитатели с такой установкой искренни в проявлениях своих чувств, открыты в общении. Такой воспитатель, по замечательному выражению психолога и педагога В.М. Погребенского, «человек по профессии Человек», то есть стремящийся понять свои человеческие, личностные качества и использующий их как средство своей педагогической работы.

На субъект-объектном полюсе воспитатель настроен считать свои личностные проявления, особенности неважными для педагогического успеха. Он ориентирован на педагогическое поведение в соответствии с общими эталонами и предписаниями в отношении педагога (ролевое профессиональное поведение).

Непросто сформулировать и полюса установок на взаимодействие. Со стороны способов взаимодействия полюса выглядят так:

- социально-ролевой (субъектно-объектный) — установки на жесткое управление, на контроль за деятельностью воспитанников и авторитарность в общении (подтекст этих установок: «я, педагог, знаю, как надо, как лучше»);
- личностный (субъектно-субъектный) — установки на сотрудничество в совместной со школьниками деятельности и диалогичность в общении (подтекст: «у меня, педагога, есть свои цели и понимание взаимодействия, но давайте его строить совместно, на равных правах»).

Со стороны содержания взаимодействия при социально ролевом варианте воспитатель стремится внести в процесс воспитания социально-педагогически нормативное содержание (что полагается или что педагог считает нужным), не обсуждая вопрос о его личностной значимости для воспитанника.

При личностном взаимодействии педагог стремится к развивающему, личностно значимому и привлекательному для школьника содержанию, но интересному, важному также и для себя, воспитателя.

Наше исследование воспитателей, использующих более или менее успешно технологии коллективного творческого воспитания, показало, что и следовало ожидать, выраженность у них личностных (субъектно-субъектных) установок в построении взаимодействия с воспитанниками.

Менее однозначно с другими установками. На втором месте по выраженности субъект-субъектные установки на школьника (лично-индивидуальный подход).

Самый большой разброс дали показатели педагогических установок на себя как воспитателя. Возможно за этим фактом прячутся какие-то особенности центраций и ценностных ориентаций педагогов, например, значимость — не значимость своей личности в целом.

Установки фиксированные — это психофизиологические механизмы предвосхищения определенных действий и готовности к определенным реакциям в конкретных ситуациях. Они складываются как результат предшествующего опыта поведения человека именно в определенной ситуации, при определенных обстоятельствах.

Уточним, что хотя фиксированные установки более или менее самостоятельны, но все-таки находятся под влиянием верхних этажей диспозиций.

Примеры действия ситуативных установок: реакция воспитателя на какие-то внешние особенности школьников, на их жесты, позы, интонацию, поведение в ситуации начала разговора.

Для нашей темы, вероятно, тема фиксированных (ситуативных) установок менее значима.

Итак, личностное в воспитателе проявляется в профессиональном и деятельностном смысле через ценностные ориентации и установки личности. Они как раскрывают, так и маскируют проявление личностных, индивидуальных особенностей воспитателей.

Но какие силы формируют установки воспитателя? Что отражает его ценностные ориентации? Что из допрофессиональной деятельности педагога влияет на профессиональную? Насколько глубоко это допрофессиональное?

По-видимому, можно говорить о трех психологических аспектах ответа на эти вопросы. Прежде всего это отношение человека к различным сторонам жизни и в первую очередь к людям, к самому себе, к деятельности.

При положительном отношении, при интересе к общению и совместной деятельности с детьми шансы на формирование личностного полюса педагогических установок больше. Это, соответственно, может быть предпосылкой интереса к педагогике общей заботы.

Следующий аспект характеризует общие отношения человека с жизнью, смыслы жизни. Если дети, их рост, развитие входят в смыслы жизни, вероятность готовности к субъект-субъектному взаимодействию со школьниками повышается.

Наконец, во многом в раннем детстве складывается мировосприятие с его фундаментальными характеристиками — восприятие мира как опасного или безопасного, случайного или закономерного, справедливого или несправедливого. Человек с ощущением, что мир опасен, непредсказуем, несправедлив, вряд ли окажется хорошим воспитателем.

Другие характеристики воспитателя: особенности характера темперамента, непрофессиональные интересы, уровень культуры — не столько влияют на его отношение к коллективному творческому воспитанию, сколько создают индивидуальный стиль деятельности и общения педагога.

Но и сама коммунарская методика в какой-то мере влияет на воспитателя. Ее заинтересованное использование меняет педагогические идеалы и установки педагога. Изменение других личностных характеристик происходит в меньшей мере или совсем не происходит.

В какой-то мере эти влияния, изменения связаны с той ситуацией, в которой педагог знакомился с коллективным творческим воспитанием.

Возможны три типа таких ситуаций: просветительская, практическая, личностно ориентированная. Легче всего их анализировать на примере профессионального обучения или повышения квалификации.

Идея просветительского обучения проста: если педагогу хорошо разъяснить смысл способа работы, то он заинтересуется таким способом, более того, станет его горячим сторонником.

Формы такого обучения очевидны: лекции, беседы, семинары. Однако чаще всего просветительское обучение не дает ожидаемого результата даже тогда, когда люди действительно проявляют интерес к новому.

Чтобы действовать, надо уметь (!). Но просветительская стратегия не направлена на умение.

Когда просветительская стратегия все-таки в какой-то мере эффективна? Если педагог уже имеет опыт работы в русле коллективного творческого воспитания, сталкивается с какими-то проблемами и является достаточно креативным, гибким, чтобы превратить информацию о сообщаемых идеях в новые для себя приемы, техники, формы действия.

Но чаще всего запрос, ожидание педагога, знакомящегося с новым для себя способом педагогической работы, — это стремление получить ответ на вопрос, *как конкретно действовать*.

Но формирование умений — это другая стратегия профессионального обучения, *практическая* (другое название — *праксическая*, от греч. «праксис» — практика, действие).

Ее формы: классические (имитационные) деловые игры, анализ ситуаций, практическая деятельность педагога с последующим анализом. Казалось бы, практическая стратегия и должна стать основой обучения новому способу работы. Но и она не снимает главную проблему: педагоги информированы и вроде бы обучены, но применять новшество не стремятся.

Как и первая, просветительская, практическая стратегия в освоении педагогики общей заботы может быть эффективной, если воспитатели предварительно замотивированы на ее освоение, в частности через обнаружение проблем в практике ее применения.

В результатах реализации практической стратегии есть одна опасность: если воспитатель полученные на занятиях умения воспримет как обязательную норму, то он может оказаться неуспешен в реальных действиях, ситуациях и, как следствие, разочаруется в «очаровавшем» его на время способе работы.

Самая адекватная коллективному творческому воспитанию стратегия — личностно ориентированное профессиональное «обучение». (Слово «обучение» в этом случае не точно, поэтому оно в кавычках.)

Цель этой стратегии — повлиять прежде всего на личностно-профессиональную позицию педагога (на его педагогические идеалы, ориентации, установки), и затем уже на фоне или в процессе этих мотивационно-ценностных изменений знакомить с информацией и конкретными техниками, приемами, формами работы.

Но путь к перестройке взглядов, предпочтений, установок человека может быть разным в зависимости от того, к чему он в первую очередь склонен: к изменению профессионального мышления, к формированию адекватного новым условиям поведения или к эмоциональному принятию нового.

Формами такой профессионально-образовательной работы могут быть и развивающие деловые игры, построенные на «резких» дискуссионных техниках, обнажающих противоречия в профессиональном мышлении педагогов, и педагогические тренинги, формирующие новый привлекательный для воспитателя способ педагогического действия, и «погружение» педагогов (как правило, вместе с воспитанниками) в ситуации типа лагерных сборов, воспринимаемых как привлекательный образ жизнедеятельности детского и взрослого сообщества*.

Уровни постижения педагогики общей заботы

Результаты обучающих образовательных программ, направленных на освоение коллективного творческого воспитания, для разных педагогов могут быть существенно различными не только в зависимости от применяемой стратегии обучения, но и в силу личностных и личностно-профессиональных особенностей воспитателей.

В итоге разные педагоги оказываются на разных уровнях постижения «педагогики общей заботы».

На нижайшем (пожалуй, даже не на первом, а на нулевом) уровне

* Примеры обучающих программ приведены в приложении.

освоения коммунарской методики новое, например коллективные творческие дела, встраиваются в педагогику мероприятий.

В этом случае слово «коллективное» воспринимается как нахождение группы ребят в определенном месте и вместе; «творческое» — как синоним исполнения песен, стихотворений, танцев; «дело» понимается как обычное мероприятие. Возникающее в сознании таких педагогов противоречие между знанием привычных для него способов действий и новым знанием устраняется подстройкой нового под старое, привычное.

В психологии это явление известно как когнитивный диссонанс. Когнитивный — значит относящийся к сфере знаний. Законы функционирования наших знаний, согласно теории когнитивного диссонанса, таковы, что человек стремится сгладить, уменьшить, устранить этот диссонанс. Один из способов такого устранения — объяснение нового как привычного, известного.

Действительно *первый уровень* постижения педагогики общей заботы, точнее в этом случае ее назвать методикой коллективных творческих дел, — понимание ее как набора соревновательных и игровых форм, совместных дел (КВН, «Политбой», «Что? Где? Когда?», «Экологический бой» и пр.) и соответственно интерес прежде всего к формам КТД.

Интерес к формам коллективных творческих дел, не поддержанный другими сторонами коллективной жизни, угасает. Это происходит из-за «зацикливания» и «затвердения» форм.

«Зацикливанием» на формах называют процесс, когда поиск новых форм деятельности приобретает самодовлеющее значение. Он поддерживает какое-то время привлекательность коллективной жизни за счет внешней новизны. Но в конечном счете, особенно в старших классах, этот интерес к новым формам, не подкрепленный обогащением содержания деятельности, гаснет и воспитатель оказывается «у разбитого корыта». Потеря педагогического потенциала КТД может происходить и через затвердение, то есть канонизацию, неизменность используемых форм коллективных дел. Последствия для школьников те же самые.

Распространение практик коллективных творческих дел школьниками (иногда и воспитателями) происходит чаще всего как передача от одного коллектива другому именно форм коллективных дел как

наиболее простого и легко отделимого от педагогики общей заботы элемента. Этим, по-видимому, объясняется удивительная сохранность и распространенность некоторых коллективных дел («концерт-ромашка», «защита профессий»), в том числе рожденных еще в конце пятидесятых — начале шестидесятых годов во фрунзенской коммуне и «Орленке» и бытующих до сих пор в детских лагерях и школах (нередко в полном отрыве от педагогического контекста и смысла, который был в них когда-то заложен).

Иногда не остается даже намек на прежнюю форму. Такое произошло с трудовым десантом фрунзенской коммуны. Это был поход в село с делами на пользу и радость его жителей. Теперь же им называют порой банальную уборку класса или территории лагеря.

Следующая группа педагогов находится, казалось бы, ближе к сути коммунарской методики. Это воспитатели, применяющие всю цепочку коллективной организации деятельности, в том числе совместные с ребятами ее планирование и анализ. Педагоги этой группы увлечены прежде всего технологическими рецептами методики (*уровень освоенности технологий* коллективного творческого воспитания).

Технологи по мере освоения способов коллективной организации деятельности и методики развития ребячьих коллективов получают определенные воспитательные результаты. Но вдруг начинаются сбои. Школьники демонстрируют отсутствие интереса к коллективной жизни, идет спад уровня творчества, на обсуждениях ребята отделяются стандартными фразами. Это происходит, если воспитатель не задает себе вопроса, зачем, ради чего проводятся, организуются коллективные творческие дела? (А может быть, этого вопроса не было в сознании педагога с самого начала.)

Организационные приемы коллективного творческого воспитания, которыми вполне владеет педагог, догматизируются, и рождается парадоксальный феномен формализма коллективной организации деятельности.

Этот формализм встречается в двух видах. В первом случае (о чем мы до сих пор говорили) жестко формализуется именно организация деятельности: неизменные способы коллективного планирования и анализа, отвердевшие формы коллективных дел. Если педагогические события разворачиваются именно таким образом, воспитательский крах через какое-то время неизбежен.

Есть и более тонкий вид воспитательного формализма, когда сохраняется заинтересованность ребят в коллективной жизни, более того, они сами становятся главной силой в поддержке консервативных начал в совместной деятельности и общении. Это происходит через абсолютизацию эмоционально значимых для ребят элементов, форм коллективной жизнедеятельности («орлянский круг», «свечка», игры, эмблемы, девизы). Болезнью особенности назвала это явление М.Г. Казакина — один из ведущих педагогов фрунзенской коммуны.

Видимо, это связано с известной психологической характеристикой подросткового возраста — повышенной потребностью в обособлении. Отсюда абсолютизация формы, символики как выражения своей непохожести на других. Кстати, это одна из сил, которая делает привлекательными для школьников экзотические неформальные объединения молодежи.

Болезнь особенности ведет к «звездности», закрытости детского коллектива. Подчеркивание необычности своей жизни, воспринимаемой ребятами как жизнь более высокого порядка, создает сложности в отношениях с другими, «обычными» коллективами. «Звездность» проявляется нередко в отношении к новичкам как к людям, еще не доказавшим свою особенность. Болезни особенности подвержены не только дети, но и взрослые, особенно если для них педагогическая деятельность — сфера собственного личного самоутверждения.

Еще один тип педагогов, считающих себя сторонниками коммунарской методики, — это воспитатели, для которых такая методика прежде всего способ, средство эффективной педагогической работы. Это собственно *педагогический уровень* коллективного творческого воспитания.

Но и здесь обнаруживаются свои проблемы, которые объясняются как индивидуальными, так и профессиональными особенностями воспитателей.

При общей схожести идеалов педагогов, ориентированных на коллективное творческое воспитание, у каждого из них есть тяготение к одному «из трех китов» воспитательного мировоззрения: ориентации на социальную направленность коллектива, на совместное творчество и на доброжелательность отношений в коллективе. В большинстве случаев это просто-напросто выражение индивидуального стиля

воспитателя. Но чрезмерный акцент на каждой из этих ориентаций ведет к определенному типу педагогической «болезни».

Если воспитатель и ребята увлечены прежде всего коллективным творчеством, а другим сторонам коллективной жизни (социальной активности, взаимоотношениям) не придают особого значения, возникает опасность зацикливания на интересе, когда главным мерилом коллективной жизни для ребят (и педагогов!) становится интерес к делу или его отсутствие. Это может быть этапом жизни коллектива, но не должно становиться долговременным его состоянием.

Другой аспект — акцентировка на взаимоотношениях в сочетании со стремлением отделить себя от других — может привести к одному из вариантов «звездной болезни», а именно к делению мира на «наш, светлый» и «их, темный».

Не так часто встречается тип педагогов, увлеченных педагогией общей заботы, ориентированных на социальную направленность коллективной жизни, на «исправление мира» (эффект социальной миссии). Работа с ребятами коллективами в этом случае подчиняется не столько педагогическим задачам, сколько целям социального действия, активного вмешательства в социальную жизнь. При этом взрослые рассматривают детский коллектив как некую общность, по-особому отражающую общественные идеалы и перспективы.

Именно такой пафос был силен в коммунарских клубах шестидесятых годов, которые порою считали себя ячейкой, «клеточкой» коммунистической жизни, «коллективными разведчиками светлого будущего». В своем нетерпении коммунары шестидесятых авангардно отражали одно из настроений общественной жизни того времени, стимулированное принятой на XXII съезде КПСС программой строительства коммунизма. В семидесятые годы эти авангардные настроения поубавились, но снова оживились в конце восьмидесятых.

Какие проблемы возникают на этом пути? Основных — две.

Первая — рассогласование, порой очень резкое, между образом жизни, идеалами, ожиданиями воспитанников замечательных детских коллективов и реальной действительностью. Существовая в той или иной мере в детские, юношеские годы коммунаров,

особенно сильно это рассогласование ощущается при переходе ко взрослости*.

Среди теоретиков и практиков коллективного творческого воспитания существуют разные точки зрения на это противоречие — от понимания его как мощного стимула к развитию личности и сохранению соответствующей идейно-нравственной позиции личности до признания его опасным явлением, которое нужно сгладить, а в идеале — устранить.

Есть и более сложная позиция: дело не в самом противоречии, а в том, посилено ли оно для конкретных ребят и как оно соотносится с ближайшими перспективами общественного развития.

Вторая проблема отражает тот факт, что педагог, увлеченный вместе с коллективом своей социальной миссией, начинает подходить к ребятам не столько как к воспитанникам, сколько как к соратникам по социальной борьбе, с соответствующими последствиями: конфликтами, расколами, идейными размежеваниями, даже обвинениями в предательстве. Вопросы воспитания, помощи личности растущего человека оказываются в таком случае второстепенными. Коммунарство, став сугубо социальным явлением, перестает быть педагогическим феноменом.

Надо сказать, что такие педагоги чаще всего общественники, не профессионалы.

Вряд ли стоит рассматривать все эти разновидности педагогов как деление на «чистых» и «нечистых», «правоверных» и «еретиков». Во-первых, всякая типология упрощает реальность, и поэтому сомнительна идея использования этих типов как оценочной шкалы. Во-вторых, для многих педагогов движение по «станциям» данной типологии — это этапы освоения методики коллективного творческого воспитания и своего личностно-профессионального развития.

** Это явление не специфично для коллективов с успешно реализуемой педагогикой общей заботы. Оно проявляется нередко в случаях любой успешной работы педагога с детским коллективом, особенно с ориентацией на построение своего «замечательного, доброго мира».*

Картинка шестая «Состоялось?» (Педагогические разговоры после лагерного сбора)

Действующие лица: Александр Петрович, Семен Михайлович, Татьяна Анатольевна.

Дом Татьяны Анатольевны. На столике бутылка «Арарата». Недопитые коньячные рюмки. Конфеты. Дольки лимона. Яблоки. На стене дружеский шарж на Макаренко.

Татьяна Анатольевна. Ну, за состоялось! Восьмой сбор и живы. (Поднимают рюмки, пьют.)

Александр Петрович. Состоялось-то, состоялось. Но опять целеполагание оборвали. Надо было еще в отрядах поспорить — зачем собрались. И на «свечках» увлеклись песенками и все больше о том, какие все дружные, какие мы замечательные. А где про личные результаты? Не владеют наши комиссарчики технологией. Учить надо, да побольше.

Татьяна Анатольевна. Фигня все это. Какая разница: владеют — не владеют. Мажор был? Был. Добровольцами в детсад и в больницу почти весь сбор вызвался. А историю про «Олимпийских мишек» просто гениально выдали, почти «Кинотавр». Кстати, кто у них там режиссировал? Ренат?

Семен Михайлович. Ренат. (Поднимает рюмку.) Пацаны...

Татьяна Анатольевна. И девочки...

Семен Михайлович. ...и девочки. Я вот что скажу. Все это не про то. Помните, сбор в Анненково? Там время выделяли для «интеллектуальных гуляний», чтобы поговорить с ребятами. Вот где и было воспитание. Я тогда на этих гуляньях Сидорычева так напроблематизировал, что до сих пор ходит ко мне договаривать про смысл жизни. Что сбор... Это так, для настроения. Вон в этот раз так программу упаковали, что не продохнуть, не поговорить.

Александр Петрович. Ну и поговоришь в школе.

Семен Михайлович. В школе не то — пашем.

Александр Петрович. Ага, может, хватит тогда, отменить эти, как они там называются? Во, сборы!

Татьяна Анатольевна. Приехали... Уважаемые технологи и психологи, или как вас там? За самочувствие! (Поднимает рюмку.)

Идеологический и социокультурный контексты КТВ

Искушение анализировать воспитательные феномены вне социальных и исторических контекстов велико в случае стабильности, неизменности наименований, характеризующих их словосочетаний. Так и кажется, что то, что называли в шестидесятые годы коллективным творческим делом, и сейчас является таковым, а то, что полвека назад было коммунарским сбором, и сейчас представляет собой сбор.

Но так ли это? Неужели социальные и культурные бури, социальная и культурная динамика не влияли на педагогические процессы?

Ответ очевиден. Поэтому необходим анализ таких влияний и взаимосвязей.

Но для этого нужно прояснить само устройство социальности, окружающей педагогическую практику.

Для нашей темы существенны два слоя социальных контекстов: идеологический и культурный.

Идеологию, как правило, характеризуют как систему общественных взглядов, идей, выражающих интересы, мировоззрения, идеалы социальных групп, общества и государства*.

Анализировать идеологический контекст коммунарской педагогики шестидесятых — восьмидесятых годов XX века — это значит анализировать коммунистическую идеологию.

Нам близка точка зрения на коммунистическую идеологию, согласно которой представление об идеальном обществе и правильном способе построения настоящего с точки зрения коммунистической и социалистической практики выглядит как кентавр, содержащий две группы идей: тоталитарных и гуманистических.

К тоталитарным идеям относятся представления об определяющей правила общественной жизни (повседневности, искусства, науки, социальной активности) роли государства и правящей (коммунистической) партии; о критериях верности — неверности мнений, позиций, взглядов людей, задаваемых комплексом коммунистических постулатов.

* URL.ru.wikipedia.org/wiki/Идеология.

К гуманистическим идеям относятся идущие от К. Маркса представления о коммунизме как обществе, где свободное развитие каждого — условие свободного развития всех; о коммунистическом самоуправлении как участии всех людей в социальном управлении; о создании условий для проявления способностей человека.

В сжатом виде оппозиция тоталитарности и гуманистичности в коммунистической идеологии может быть выражена как противостояние идеалов развития; как движение к единообразию, или как наращивание разнообразия, помогающего жить человеку и обществу*.

Присоединение к тому или иному идеологическому полюсу коммунизма подталкивало появление различных социальных, в частности педагогических, практик и построение соответствующих образов жизни детских коллективов. Обе практики позиционировали себя как коммунистическое воспитание, но в советской истории, как правило, поддерживались практики первого (тоталитарного) типа. Вторые (гуманистические) практики оказывались чем-то вроде неявной, «глухой» оппозиции «внутри своих».

Эти тезисы в какой-то мере объясняют двойственное отношение комсомольских и государственных органов к подростковым и юношеским коллективам, заявлявшим себя в шестидесятые — семидесятые годы как коммунарские, и к педагогам, использовавшим педагогику коллективного творческого воспитания.

С одной стороны, реализация идей коммунарской методики, особенно в шестидесятые годы XX века, поддерживалась в форме публикаций во всесоюзных изданиях и организации соответствующих лагерных смен и лагерных сборов под эгидой комсомола; с другой стороны, происходило сдерживание, дистанцирование, а в некоторых случаях отчетливая неподдержка этих начинаний (чаще скрытая, реже явная) со стороны государственно-образовательных и комсомольских структур.

Оппозиция практике коллективного творческого воспитания со стороны идеологического истеблишмента проявлялась во второй половине шестидесятых — первой половине восьмидесятых годов прежде всего в двух видах прецедентов.

Во-первых, когда коммунарская педагогическая практика пози-

* Об этом интересно и убедительно пишет А.Г. Асмолов.

ционировала себя как «непионерские», «некомсомольские» или комсомольские, но выстраиваемые другим («не уставным») способом. Во-вторых, когда повседневная практика конкретных педагогов (чаще школьных) строилась на *методических идеях* коммунарской педагогики без нарушений общих правил жизни пионерской и комсомольской организаций. В этом случае реакция комсомола в значительной степени зависела от внутреннего контекста школы: понималась ли и поддерживалась ли такая педагогика школьной администрацией.

Если в школе поддерживалась работа в русле коллективного творческого воспитания (иногда сами руководители школ, например В.А. Караковский, Э.М. Беренштейн, Г.Е. Пейсахович и некоторые другие, были инициаторами такой **педагогической** работы), то у педагогов негативной реакции не возникало, кроме недоумения, почему другие так не работают.

Если соответствующей поддержки не было, учитель, работавший в ключе коммунарской педагогики, оказывался белой вороной.

Более мягкие процессы наблюдались в тех пионерских лагерях и лагерях комсомольского актива, где жизнь строилась на началах коллективного творческого воспитания. Здесь сохраняли в той или иной мере внешнюю организационную оболочку пионерии и комсомола, наполняя жизнь лагеря коллективным творчеством, романтической символикой и отношениями товарищеской заботы. Так в значительной мере происходило в 1970–1980-е годы и в ВДЦ «Орленок».

Ситуация стремительно начала меняться во второй половине восьмидесятых годов.

Надежды 1986–1991 годов на демократизацию и гуманизацию советского социализма размягчали жесткие построения коммунистической идеологии и смещали акценты в ней к гуманистическим позициям. Это было созвучно идеям коммунарской педагогики, коллективному творческому воспитанию. В эти годы коммунарская педагогика стала составляющей общественно-педагогического движения, позиционирующего себя как «педагогика сотрудничества» (может быть, самой мощной его составляющей).

С 1990 года идеологическая ситуация резко изменилась: общая государственная идеология рассыпалась, новая в явном виде не возникала. Но идеология (идеологии) как сфера общественного

сознания не могла исчезнуть. Она (они) — обязательный, неустрашимый компонент устройства социальной духовной сферы.

Вместо одной идеологии в девяностые годы стал появляться и оформляться ряд идеологических и квазиидеологических построений, отражающих интересы, традиции, ожидания различных социальных слоев.

К 2000-м годам можно было обнаружить педагогические прецеденты, в которых педагогика коллективного творческого воспитания, педагогика общей заботы вписывалась в той или иной степени в педагогические практики и традиции с различными ценностными основаниями.

Примерами этого является ряд скаутских светско-патриотически ориентированных отрядов г. Петрозаводска и г. Ульяновска; самарский летний лагерь, инициированный христианскими, православными педагогами; немногие успешные воспитательные системы школ, акцентирующие свои общечеловеческие ценностные ориентиры; практики некоторых образовательных учреждений — участников движения общественно-активных школ, ориентированных на демократию социального участия; пионерские отряды из ассоциации пионеров Д.Л. Лебедева.

В это же время произошло неожиданное для коммунарски ориентированных педагогов открытие: оказывается, в зарубежной педагогической практике существуют феномены подобные коллективному творческому воспитанию: «справедливые сообщества» в некоторых школах США, устройство жизнедеятельности в школах так называемого свободного воспитания и др.

Анализ этих процессов в образовании позволяет сделать вывод об относительной независимости педагогики общей заботы как системы воспитания от идеологии и культурного контекста. Точнее, о ее возможном соответствии целому спектру идеологических конструктов и культурных практик, которые основаны на идеях социального равенства и ценности развития личности как самостоятельного, творческого, социального человека.

Россия в 1990–2000-е годы оказалась перед двумя вызовами, двумя революциями: в социально-экономической сфере (переход к рыночному обществу и демократии западного типа) и в социокультурной сфере (информационная научно-техническая революция,

символами которой стали мобильный телефон, компьютер, Интернет).

И если первая революция в сфере воспитания предстала как ценностная проблема (на каких ценностях воспитывать), то вторая увеличивала разрыв между *способами* построения индивидуальной и коллективной жизни детей и культивируемыми педагогами формами воспитания.

Мобильный телефон, Интернет, новые молодежные субкультуры отдаляли жизнь новых поколений от традиционного содержания и технологий воспитания.

Главными изменениями в молодежных субкультурах (может быть, шире — в молодежных культурных практиках) стал в 2000-е годы выход на первый план не «поведенческих» субкультур (типа хиппи, панков, готов, эмо), а деятельностных, оформляющихся вокруг конкретных деятельностей (паркур, стрит-данс, маунтбейк, энкаунтер, «ролевки», рэп и пр.).

Воспитательные практики сначала не замечали этих новых явлений, а позже после 2005 года начали к ним присматриваться и робко, сначала в лагерях старшеклассников, а потом и в школьном воспитании применять.

Современные молодежные культурные практики, как и в целом образ жизни детей, подростков (да уже и значительной части взрослых), завязаны на интернет-возможности, интернет-пространстве.

По крайней мере четыре функции Интернета потенциально являются средством организации деятельности (в том числе воспитывающей деятельности и ситуаций). Это поиск информации, установление коммуникации «со своими» (в том числе в форме групп «ВКонтакте»), согласование по поводу совместной деятельности, презентации деятельности «для мира».

Приведем примеры того, как это вошло в некоторых случаях в практики воспитания.

Пример первый. Традиционная игра для младших школьников «Найди знамя» (вариант ориентировочной игры на местности). В классе создаются для игры команды, которые обсуждают, как будем готовиться к игре, выбирают штаб (совет дела), распределяют внутрикомандные роли, готовятся к игре (тренируются во взаимодействии, готовят эмблемы и т.п.). В день игры команды

получают от штаба маршрутные листы с заданиями-этапами на пути к запрятанному знамени.

И внимание! В каждой команде у командира *мобильник*, по которому он после каждого этапа сообщает оператору (учителю, члену штаба) о выполненном задании. Использование мобильного для второклассников-третьеклассников, с одной стороны, привычное дело, с другой — применение его в организованных реалиях школьной жизни — необычное событие. Мобильник как инструмент продолжает «действовать» и на этапе коллективного анализа (командиры по мобильнику докладывают ведущему о готовности выступить на общем собрании с мнением команд).

Мы привели этот достаточно простой пример, чтобы показать потенциальные возможности втягивания новых культурных средств (мобильник) в классическую форму коллективного творческого дела.

Второй пример. Шестой класс создал свою закрытую группу «ВКонтакте». В группу входят ученики, учитель, родители, друзья класса — старшие школьники. Часть классной жизни переместилась в виртуальное пространство. Там начинается обсуждение возможных общих дел (коллективное целеполагание), туда выставляются предложения от экипажей (так в этом классе называются микрогруппы), там продолжается обсуждение вопросов, поднятых после окончания дела на коллективном анализе.

Применение Интернета или мобильного не делает автоматически воспитательную практику современной. Никуда не исчезает более тонкая проблема соответствия содержания коллективного творческого воспитания современным воспитательным тенденциям.

Приведем что-то вроде антипримера (по мотивам реального воспитательного мероприятия 2014 года).

Второй класс. Коллективное творческое дело «Пионеры-герои». Второклассники по группам вместе с родителями ищут информацию о пионерах-героях: Марате Казее, Зине Портновой, Лене Голикове, Володе Дубинине. Основная информация из советских источников семидесятых-восьмидесятых годов достаточно далека от исторических реальностей. Родители с детьми сканируют соответствующие советские книги и готовят компьютерную презентацию. Дети выучивают тексты о героях и репетируют придуманные совместно мини-инсценировки. Затем следует само коллективное дело и его

обсуждение с вопросом «Хотите ли вы ребята походить на пионеров-героев?».

Внешне все неплохо. Соблюдены основные этапы КТД: есть совместная творческая деятельность взрослых и детей, есть элементы коллективного творчества и анализа. Но какое культурное содержание закрепляется этой деятельностью? Идея советского периода о том, что *дети* должны погибать, убивая других людей, во имя общего блага. Этот тезис достаточно дискуссионен в свете социальных тенденций XXI века*.

Проблема отношения с советским прошлым, с советской цивилизацией и культурой в явном или скрытом виде обязательно присутствует, если мы используем советские социальные и педагогические практики.

Обобщенно эта проблема может быть сформирована в виде вопроса: нужно ли актуализировать в воспитательной сфере, в частности в формах коллективного творческого воспитания, советскую культуру и содержание?

Если да, то какие удерживать при этом цели и как технологически оформлять такую работу?

И дополнительный вопрос: не удерживаем ли мы необдуманно культуру иных времен, используя саму терминологию иного (советского) времени?

Приведем два примера из деятельности ульяновских педагогов, в которой они стремились ответить на эти вызовы построением необычной практики.

Первый пример. *Коммунарский сбор «Советский Союз»*. Его спроектировали и провели ульяновские педагоги Наталья Дикова и Владимир Косяков. Идея сбора — в творческих формах анализ социального наследия Советского Союза, формирование отношения к нему как к сложному явлению.

Логика сбора — классическая: от презентации идеи сбора, совместной формулировки целей и правил жизни на сборе через формирование команд-отрядов (тимбилдинг и выработка имиджа отрядов) к основной двухдневной программе сбора, включающей

* Зина Портнова и Леня Голиков, кстати, когда они воевали в партизанских отрядах, уже не были пионерами.

интеллектуальные, трудовые, рекреационные дела по тематике сбора, отрядные анализы дней (в форме «огоньков-свечек») и общего заключительного сбора.

Организационная форма сбора — элементы игры в пионерские отряды.

Основное содержание сбора:

- *Дискуссия «Советское наследие»*. Перед дискуссией пресс-центр задавал в анкетной форме вопросы, проясняющие знания о Советском Союзе участников сбора*, и вопросы, которые они хотели бы обсуждать.

Из результатов анкетирования старшеклассники — ведущие дискуссии выбирали вопросы, встречавшиеся наиболее часто, и задавали их участникам сбора, прожившим советское время. (По форме дискуссия была близка к известной модели «Вопросы к взрослому».)

Отвечавшие относились к двум советским эпохам: те, чья юность — молодость прошла в 1960–1970-х годах и те, чья юность — молодость попала на 1980–1990-е годы.

Кроме ведущих вопросы задавали и другие участники сбора. Взрослые строили свои ответы так, чтобы получилось разноголосица, неоднозначность в видении времени Советского Союза.

- *Этот фантастический мир*. Совет дела подбирал и раздавал командам отрывки из советской фантастики 1960–1970-х годов, описывающие «лучший мир», стремящийся к познанию и освоению Большого космоса. Отряды готовили инсценировки по мотивам этих отрывков. После показа отрывков происходили мини-дискуссии по проблемам, поднятым в инсценировках.
- *Подготовка и показ моды 1980-х годов*.
- *Аналитическая игра «Что было бы, если бы СССР не распался?»*
- *Дискотека 1980-х* с соответствующей музыкой и в соответствующих нарядах.
- *Итоговые анкеты и итоговый свободный микрофон «Что нам, мне дал этот сбор? Что я узнал, понял о политике и культуре в Советском Союзе?»*

* Школьники — участники сбора родились в постсоветское время, в 1996–1999 годах.

Организаторы сбора так объясняли его идею: «Главное в сборе не сама тема „Советский Союз“, а более важная вещь — преемственность культур и взаимопонимание поколений».

Второй пример — попытка сменить языковую форму лагерных сборов, построенных по технологиям коллективного творческого воспитания.

Источник этой программы — факт широкого использования в коллективном творческом воспитании военно-коммунистической терминологии: отряды, штабы, командиры, комиссары, операции, «штурмы», «десанты», ревком...

Сам факт использования этой терминологии исторически логичен (коммунарская педагогика возникла в конце пятидесятых — начале шестидесятых годов, когда память об отечественной и гражданской войнах была жива и поддерживалась государственной идеологией).

Играла свою роль и аргументация, идущая от А.С. Макаренко: военнизированная игровая оболочка — удачный инструмент организации коллективной жизни.

Но в ситуации 1990–2000-х годов использование традиционной для педагогического коммунарства терминологии имело (и имеет) парадоксальный характер. Она становится или пустой (ее коммунистическо-военное содержание из сознания педагогов и тем более школьников исчезает), или, особенно педагогами старшего поколения, частично удерживается и как значимое, правильное адресуется (как правило, без специальных целей) школьникам.

Это создает, говоря психологическим языком, неконгруэнтность, несоответствие между идеалами гражданского общества, на которые вроде бы ориентируется наша страна, и военной организацией социальной жизни, которая имплицитно присутствует в коммунарской терминологии.

Вот эти соображения и послужили толчком к проектированию и реализации лагерного сбора старшеклассников и студентов с последовательной сменой всех наименований.

Трехдневный сбор, в котором участвовали 80 школьников, 10 студентов и 15 педагогов назывался «Сбор миров» («Мировой сбор»). Отряды переименовались в «миры». Вместо дежурных командиров стали дежурные организаторы дня, вместо комиссаров — координаторы миров.

Миры имели названия, выбранные из списка ценностей, предложенных организаторами сбора: доброта, справедливость, свобода, творчество, любовь. В один из дней сбора происходила творческая защита этих названий-ценностей.

Но насколько актуальна языковая проблема в коллективном творческом воспитании? Традиционная (коммунарская) терминология удивительно устойчива и продолжает использоваться во многих случаях. И в наше время. (Достаточно посмотреть описания современных коммунарских сборов в Интернете.)

Можно выдвинуть три объяснения этого факта:

- в традиционной терминологии отражаются ценностные советские идеологические ориентиры, удерживаемые педагогами;
- они нагружены новым актуальным содержанием, соответствующим тенденциям развития общества;
- коммунарская терминология пуста; она в каждой ситуации, примере своего использования нагружается содержанием, которое несут данные педагоги и данные дети.

Пожалуй, наиболее правдоподобна третья версия.

Обсуждая тему контекстов коллективного творческого воспитания, добавим еще два момента.

Один из них — наблюдение А.В. Мудрика о том, что практика коммунарской педагогики в 1960–1980-е годы была более характерна для славяноязычных советских республик.

Действительно, ярких примеров (на уровне информации в СМИ и педагогических конференций) практики коллективного творческого воспитания в прибалтийских и среднеазиатских республиках не было известно. Точнее, кое-где они были: в Казахстане, в Узбекистане проводились в 1980-е годы коммунарские сборы. Но в рамках известных нам примеров их участниками были преимущественно русскоязычные школьники.

Какие конкретно культурные практики, традиции создавали барьеры для распространения коллективного творческого воспитания в этих республиках — это тема, требующая специального анализа.

Приведем только один косвенный пример, иллюстрирующий наличие таких барьеров.

Л.А. Петровская, один из пионеров социально-психологического тренинга у нас в стране, рассказывала, как она, проводя тренинг

по заказу университета в Таджикистане, столкнулась с невозможностью проведения задания, когда юноши и девушки — студенты университета должны были пересечь, чередуясь девушка-юноша, девушка — юноша.

Второй момент — факт изменения названия коллективного творческого воспитания в исторической ретроспективе.

Первые публикации И.П. Иванова в конце пятидесятых — начале шестидесятых годов позиционировали КТВ как коллективную организацию деятельности школьников, в семидесятые-восьмидесятые годы в СМИ и в педагогических разговорах КТВ чаще называли коммунарской методикой, в девяностые же годы, добавилось словосочетание «коллективное творческое воспитание»*. В 2000-е годы актуализировалось название «педагогика общей заботы» и параллельно возникло другое (реже встречающееся) наименование — педагогика социального творчества.

Эту динамику названий с сильным упрощением можно привязать к общественным настроениям и особенностям общественного сознания различных эпох.

До середины шестидесятых годов позиционировать конкретную педагогическую методику в идеологических терминах (пусть вполне коммунистических: коммуна, коммунарская, но отличающихся от официального «коммунистическое воспитание») было затруднительно.

Относительный плюрализм шестидесятых — семидесятых годов (в достаточно определенных границах) способствовал медленному распространению в массовом педагогическом сознании названия «коммунарская методика». Любопытно, что ее авторы, в том числе И.П. Иванов, не забывали смягчать это название отсылкой к макаренковской педагогике.

Позднее, в восьмидесятые — ранние девяностые, актуализировалось название «коллективное творческое воспитание». Авторы, ее продвигавшие, прежде всего педагоги, группировавшиеся вокруг О.С. Газмана, в соответствии с настроением времени стремились уйти от коммунистическо-идеологического названия.

* О.С. Газман коллективное творческое воспитание позиционировал как этап развития коммунарской методики. См. Российская педагогическая энциклопедия. М.: БСЭ, 1993. С. 457–458.

Словосочетание «педагогика общей заботы» используют прежде всего Санкт-Петербургские научные ученики И.П. Иванова. В нем уже не было ни явной коммунистичности, ни слова «коллективное». (При этом смысл оказывался весьма глубоким.)

Наконец, последнее из наименований — «педагогика социального творчества» — стало «всплывать» в последнее десятилетие, корреспондируясь с распространившимися в это время в педагогической практике социальными проектами, социальными акциями. В какой-то мере это отражает некоторый рост конструктивного социального действия (прежде всего, в формах различного волонтерства), произошедшего в последние годы.

В настоящее время, судя по качеству запросов в Google и «Яндекс», в чемпионате названий коммунарской педагогики лидирует «педагогика общей заботы» и «коллективное творческое воспитание».

В Google за время его существования (на домене .ru) зафиксировано 112 000 запросов на словосочетание «педагогика общей заботы», 108 000 — на «коллективное творческое воспитание», по 33 000 — на «коммунарскую методику» и «педагогику социального творчества».

Футурологическое

Ретрофутурология

В 1993 году нами, на основе опросов педагогов, имеющих аналитическое или практическое отношение к коллективному творческому воспитанию, было выделено шесть сценариев его дальнейшего развития: «Альтернатива», «Обновление», «Технологическое совершенствование», «Рассыпание», «Исчезновение», «Ретроинновация».

Что имелось в виду?

Альтернатива — коммунарская методика как способ педагогической работы сохранилась как целостное явление в отдельных школах, лагерях, детских объединениях, при этом массовый педагог воспринимает ее как нечто известное, старое, особенное, малоприменимое, альтернативное.

Обновление — широкое распространение нового варианта коллективного творческого воспитания с технологией лично ориентированных коллективных

творческих дел, коммунарских сборов с ориентацией на индивидуальное, личностное развитие, а не на воспитание коллективистов.

Технологическое совершенствование — предполагает распространение только технологической цепочки коммунарского воспитания (педагогика общей заботы), прежде всего технологии коллективных творческих дел (коллективное планирование — коллективное дело — коллективный анализ), без отчетливой направленности на заботу об окружающих, на улучшение окружающей жизни.

Рассыпание — предполагает использование только отдельных приемов, элементов коллективного творческого воспитания (например, правила говорения по кругу, планирование микрогруппами, советы дел и пр.).

Исчезновение — коммунарская методика, рассматриваемая как способ педагогической работы исчезает, оставаясь чисто историко-педагогическим фактом, темой историко-педагогических исследований.

Ретроинновация — предполагает возобновление коммунарской методики в схожем с первоначальным вариантом виде, воспринимаемое педагогами тем не менее как новый способ работы.

Прошло более 20 лет. Мы попросили аналитиков социального воспитания (ученых и методистов) оценить реализованность каждого из перечисленных сценариев к 2014 году.

К перечисленным сценариям был добавлен еще один, как нам показалось, актуальный для нашего времени — «Лейб», в рамках которого коллективным творческим воспитанием называют способы педагогической работы, никак не относящиеся к его идеям и технологиям.

Предлагалось использовать следующие оценочные формулировки каждого сценария:

- определенно осуществился;
- вроде бы осуществлялся;
- скорее не осуществлялся;
- определенно не осуществлялся.

Что же получилось с нашей ретрофутурологией?

Группируем оценки в две группы: осуществилось («определенно и вроде») и не осуществилось (скорее и определенно).

Важно, что все эксперты в той или иной мере прошли через практику коллективного творческого воспитания.

Каковы же мнения экспертов?

Преобладают две группы оценок вариантов современного состояния коллективного творческого воспитания: единодушные и полярные. Эксперты более или менее единодушно считают осуществившимися сценарии «Технологический», «Рассыпание» и «Исчезновение КТВ как целостности».

Нет единого мнения по поводу осуществленности сценариев «обновление» и «альтернатива». Сценарий «ретроинновация» оценили как осуществившийся девять из 23 экспертов, отвечавших на наши вопросы.

Почти половина экспертов считают осуществившимся сценарий «Лейб».

Противоречивые оценки, возможно, связаны с региональными особенностями.

В оценках «Альтернатива» особой региональной разницы нет. Возможно, эти оценки отражают личный опыт обсуждения с педагогами их восприятия коммунарской методики.

Осуществимость сценария «Лейб» подтверждает общую закономерность педагогической инноватики: название со временем «отрывается» от содержания инноваций и начинает жить собственной жизнью в мире людей. И тогда коллективным творческим делом называют что-то совсем на него непохожее, коммунарским сбором объявляют обычный тематический вечер, а опорными сигналами Шаталова любой рисунок на тему урока...

Социально-политические тенденции и тенденции в образовании

В каком социальном контексте, в каких социальных рамках в ближайшее десятилетие может развиваться коллективное творческое воспитание?

Судьбы социального воспитания* всегда связаны с судьбами общества и государства. Поэтому, обсуждая проблемы, возможности, реалии современного воспитания, важно обозначить те тенденции

** Социальное воспитание в данном тексте понимается нами по А.В. Мудрику как относительно социально контролируемый процесс развития человека в ходе его социализации в создаваемых обществом и государством социальных (воспитательных!) организациях.*

современного отечественного социального развития, которые и являются рамками возможностей социального воспитания.

На наш взгляд, в социальной реальности, в том ее фрагменте, что ближе всего к образованию, воспитанию, пространство выбора ограничено двумя тенденциями. Одна из них — движение к гражданскому обществу как системе возможностей для социальных инициатив и оформления их в действии на основе согласования интересов групп людей. Вторая — движение к государственному обществу, в котором возможности инициатив и согласования делегированы государственным органам на основе более или менее демократических выборов основных властных инстанций.

Государственно-общественная тенденция, по-видимому, делится на два подварианта: с акцентировкой централизованного социального устройства без какой-либо отчетливо выраженной идеологии и с центрацией на определенной ясно выраженной государственной идеологии при сохранении ориентации на государственно-общественный тип социального развития.

Назовем эти тенденции несколько условно: общественно-гражданской, государственно-общественной и идеологической. Наличие этих тенденций в развитии современного российского общества почти очевидно.

Каковы источники целей воспитания, какова позиция педагога, какая мотивация поддерживается в школьниках, какие формы воспитания соответствуют каждой из тенденций и как это соотносится с идеями и технологиями педагогики общей заботы?

В *государственно-общественной* тенденции источник целей воспитания, шире образования, — государство (точнее, централизованная государственная иерархия). Задаваемая позиция педагога — работник государственной сферы услуг. Поддерживаемая в школьниках мотивация — прагматическая, с ориентацией на успех в данном, бюрократизированном обществе.

Поддерживаемый, актуализированный образ воспитанника в этом варианте — индивидуально и коллективно успешный школьник, умеющий подчиняться социальным нормам на основе конформизма как преобладающего механизма общественного поведения. Формируемый образ мира как безличной системы отношений, неподвластных усилиям большинства людей. Сама эта иерархизированная система

отношений выступает как ценность, принятие и поддержка которой людьми позволяет обществу и государству быть достаточно успешными.

Соответствующие этой тенденции ведущие формы воспитания — бюрократизированное самоуправление; тренинги и деловые игры, ориентированные на формирование социальной и корпоративной успешности.

В рамках этой тенденции педагогика общей заботы, поощряющая инициативность и рефлексивность детей, может существовать в целостном виде только как допускаемая практика.

Технологии коллективных творческих дел, коллективной организации повседневной деятельности, коммунарских сборов могут реализовываться, если в их рамках акцент делается на успешность, «конкурентоспособность» коллективов и отдельных личностей. Возможно сохранение терминологии коллективного творческого воспитания в массовом педагогическом сознании в случае ее номинальной поддержки управленческими структурами. В этом случае (судя по интернет-информации это и сейчас иногда происходит) коммунарским сбором называют торжественное мероприятие в актовом зале, коллективными творческими делами — любые психологические и деловые игры, советом дела — ответственных за определенное направление работы в ученическом правительстве.

Получается, что наиболее подходящими для этой тенденции оказываются сценарии «Рассыпание», «Лейб», менее распространенными — «Альтернатива» и «Технологический».

Поддерживаемый, актуализированный образ воспитанника в этом варианте — образ школьника, принимающего идеологические постулаты и строящего свою повседневную деятельность и перспективы на основе предлагаемых идеалов.

Формируемый образ мира разворачивается в сторону «идеологических идеалов». И тогда содержание реализуемой идеологии является основой ценностей, принятие и поддержка которых и есть путь формирования личности, соответствующей социальной ориентации.

Корреспондирующие с этой тенденцией формы воспитания — ритуальные мероприятия; формы, задающие общие массовые переживания, эмоции; а также формы, ориентированные на изучение идеологии.

Судьба педагогики общей заботы в рамках этой тенденции зависит от того, какие ценности будут в идеологии «подниматься на щит». Если это ценность патриотизма, трактуемого как подчеркнутая позитивная значимость особенного в российской культуре и истории, как превосходящего другие культуры и цивилизации, то и акцентироваться, поддерживаться в коллективном творческом воспитании будут идеи и формы, соответствующие такому пониманию патриотизма. Общая забота тогда может основываться на осознании превосходства своей страны, региона, города, села, школы.

Этот вариант можно расценивать как своеобразное (но не гуманистическое индивидуально-личностное) обновление коммунарской методики.

Так как сценарий патриотического обновления не требует жесткого следования технологиям коллективного творческого воспитания, то «Технологический» сценарий (и «Рассыпание») будут занимать более скромное место в педагогической действительности. Снизится и роль, ранг «Альтернативного сценария». Более значим, чем в предыдущем варианте социального развития, будет сценарий «Лейб».

В общественно-гражданской тенденции источник целей воспитания — ценности договоренности, солидарности, толерантности и защиты групповых интересов. Задаваемая позиция педагога — профессиональное и социальное самоопределение. Поддерживаемая в учениках мотивация — саморазвитие и совместное развитие на основе общих интересов и личностных смыслов.

Поддерживаемый образ воспитанника в этом варианте включает в себя ориентацию школьника на самореализацию, конструктивное общение, взаимодействие в различных жизненных ситуациях; способность в той или иной мере удерживать рефлексивную, аналитическую позицию в отношении себя, общей деятельности, групповых отношений и социальной жизни.

Формируемый образ мира — мир как пространство взаимодействия и проявлений разных людей, имеющих свои индивидуальные и групповые интересы и способных в какой-то мере к взаимопониманию и объединению.

Развитие личности в случае реализации этой тенденции возможно как человека, самоопределяющегося в контексте культуры гражданского общества, в рамках существования социума, предполагающего

ориентировку на договоренности и социальное партнерство людей и групп во имя личного, группового и общественного благополучия и развития.

Этой тенденции соответствует побуждающие к самоопределению формы проблемного воспитания и реализуемые социально ориентированные действия (социальные проекты, участие в организации жизнедеятельности школы и т.п.).

В связи с этим в истории коллективного творческого воспитания могут реализоваться как преобладающие сценарии лично ориентированного обновления, технологии коллективных творческих дел с развитием, акцентировкой коллективного целеполагания и совместной рефлексии. Другие сценарии будут иметь меньшее значение. Возможен сценарий типа «Лейб».

Подчеркнем, речь в данном тексте идет о существующих в современной ситуации социальных тенденциях.

Названные источники целей, позиций учителей, мотивации, формы воспитания, образ ученика, образ мира, ценности существуют с тем или иным раскладом, в той или иной пропорции в каждом образовательном учреждении, создавая поле объективных противоречий в жизни, развитии образовательных учреждений, существовании социального воспитания, а также в сознании и действиях педагогов.

Этот факт можно воспринимать как то, что мешает эффективному воспитанию, но его можно трактовать и конструктивно, анализируя противоречия как возможности развития.

Чтобы рассуждать *о перспективах* использования идей и технологий коллективного творческого воспитания, необходимы какие-то точки, ориентиры относительно развития российского образования.

Выбор этих ориентиров возможен в следующей логике.

- Выделение основных узлов, вокруг которых будет происходить развитие отечественного образования в ближайшие годы (в его педагогическом аспекте).
- Обозначение основных полюсов, на которые может быть направлено развитие каждого узла.
- Описание в модельном виде сценариев развития школьного отечественного образования как вариантов сочетания решения узловых вопросов.

Метафора «узла» нам кажется уместной, потому что каждый

из рассматриваемых ниже элементов при том или ином варианте развития образования удерживает целый пучок влияний, воздействий, взаимодействий.

Важно, чтобы эти узлы отражали ключевые элементы устройства образовательной сферы: ее аксиологические основания, преобладающее содержание и технологии педагогических процессов, корреспондирующие с его целями, модели, результат и комплекс социально-образовательных условий, обеспечивающих ее функционирование и развитие.

Основные узловые темы, в рамках которых возможно анализировать динамику российского среднего общего образования (по нашей версии) таковы:

- место и функции конкуренции в образовании;
- знаниевая или деятельностная ориентация образования (степень реализации идеологии ФГОС в учебной сфере);
- место и функции ИКТ в образовании;
- степень реализации идеологии ФГОС во внеучебной сфере;
- функции и место ЕГЭ в образовании.

Темы отобраны по двум критериям: что уже существует, пусть не всегда в развитом и проявленном виде, в современном общем образовании и как эти узлы соотносятся при системной ориентации анализа. В анализе будем опираться на понимание структуры образования как взаимосвязи аксиологического, целевого, содержательного, технологического и его результатного компонентов.

Место и функции конкуренции в образовании относятся к исходному, *аксиологическому* компоненту. Ориентация образования на знаниевую или деятельностную парадигму выражают оппозицию в *содержании* образования. Примыкает к содержательному компоненту строения образования тема стандартизации внеучебной сферы школы. Функционирование информационно-компьютерных технологий (ИКТ) — главный узел *технологической* стороны образования. Наконец, феномен ЕГЭ относится к его *результатной* составляющей.

Рассмотрим варианты развития каждого узла, обозначив предварительно позитивы и негативы каждого феномена.

Начнем с *аксиологического* компонента.

Конкурентность, несомненно, одна из базовых инструментальных ценностей современного образования.

Она имплицитно присутствует во многих конкретных формах рекомендуемых учебных и внеучебных действий школ (в портфолио, конкурсах учеников, конкурсах учителей, олимпиадах и пр.). Конкурентная ориентация образования поддерживает, усиливает стремление к индивидуальным достижениям, проявлению способностей, индивидуальной успешности, но одновременно она разрушает значимость солидарности, общности, нравственно ориентированных отношений.

Образование в современном обществе не может не основываться на ценности конкурентности, вопрос в том, удерживается, уравновешивается ли ее индивидуалистический смысл противоположной ценностью: товарищества, солидарности, совместности. Этот тезис и оборачивает нас к анализу места коллективного творческого воспитания в образовательной перспективе.

Идеал результата при знаниевой ориентации образования — сложившаяся у ученика система научных, шире — теоретических знаний.

Идеал результата при компетентностной ориентации образования — сформировавшиеся надпредметные умения: поиско-информационные, языковые, аналитические, коммуникативные и др.

В этом узле «прячется» проблема соотношения обучения и воспитания.

В разрабатываемых стандартах второго поколения предполагается впервые, отталкиваясь от идеи заявленного еще в Стратегии модернизации содержания общего образования 2001 года деятельностного подхода, распространить его на внеучебную сферу.

Позитив этого хода — внесение в образование как нормы одной из психологических основ развития — проживания и освоения школьниками опыта разнообразных деятельностей.

Проблема в самом деятельностном подходе. Это довольно тонкий психологический механизм, и его реализация весьма непроста, а возможности имитации и демонстрации деятельности, где ее как психологического феномена нет, большие. В частности, это относится и к педагогике общей заботы.

Существование ИКТ (информационно-компьютерные технологии) в школе — это уже факт. Какие основные положительные и отрицательные последствия этого факта?

Положительные последствия:

- расширение доступного учащимся информационного поля;
- добавочная мотивация учения, следствие привлекательности новизны;
- возможность индивидуализации образовательного процесса (при определенных технических и методических условиях).

Негативные последствия:

- становление интеллектуальной пассивности (скачал материал, отдал, получил сносную оценку);
- временность действия мотивации, связанной с новизной;
- недостаточная развитость, обеспеченность педагогической работы с ИКТ.

Позитивный вариант развития школьного ИКТ в образовании — наращивание методического и образовательно-технологического обеспечения использования ИКТ как средства развивающей педагогики.

Негативная тенденция — использование ИКТ не как средства, усиливающего развивающие возможности образования, а как средства имитации педагогической работы, «сваливание» педагогических задач на технику. Аналогия со старым приемом нерадивых учителей: «На тебе книжку — читай и не мешай мне. Выучишь — придешь».

Любой способ использования ИКТ в образовании откликнется (и уже откликается) в практике коллективных творческих дел и других технологий КТВ.

Вероятно, меньшее значение для судьбы педагогики общей заботы имеют любые варианты развития ситуации с ЕГЭ, по крайней мере, здесь не просматривается прямого влияния.

Позитив в истории ЕГЭ — появившаяся впервые в истории отечественного образования диагностическая система, позволяющая проявить реальный уровень образования в некоторых его моментах. Окончание предыдущей фразы («*в некоторых его моментах*») и является главной проблемой ЕГЭ.

Проблема в другом: либо результаты ЕГЭ будут и далее рассматриваться как важные *педагогические* итоги, либо это оформится со временем как чисто социальная (*непедагогическая!*) процедура, необходимая для перевода школьников в состояние «нешкольника» (абитуриента, студента, работника). Такой переход имеет именно социальный смысл как регулировка устройства государства

и общества, для которых ребенок — будущий социальный человек с соответствующими социальными ролями и функциями.

Психологический взгляд на ребенка другой: он рассматривается как развивающийся человек (субъект, индивидуальность, личность), несводимый к социальным ролям и функциям. Спор о ЕГЭ — это спор о значимости–незначимости развивающих смыслов образования.

Косвенное влияние вариантов развития ситуации с ЕГЭ на коллективное творческое воспитание возможно через целевые ориентиры школы: какое место в этих ориентирах будут занимать задачи воспитания (не на уровне деклараций, а на уровне реализуемых программ педагогического действия).

Получается пять оппозиций.

1. Результаты ЕГЭ как критерий педагогической, образовательной успешности образовательных учреждений — ЕГЭ как внепедагогический (и, следовательно, не являющийся критерием работы школ) социальный механизм, регулирующий переход учащихся из школьной во внешкольную, взрослую сферу.

2. ИКТ и информационные сети как новое, относительно универсальное педагогическое средство, усиливающее компетентностный и индивидуально-личностный характер образования — ИКТ как еще одно частное средство обучения, не более как оживляющее (и затрудняющее) работу в русле знаниевой ориентации.

3. Лидирующая роль развития компетентностной ориентации в образовании — лидирующая роль развития знаниевой ориентации в образовании.

4. Последовательно деятельностный подход в разработке и методическом обеспечении стандартов образования как в учебной, так и во внеучебной сферах — обозначение деятельностного подхода как принципа стандарта без методического его обеспечения (как для учебной, так и для внеучебной сфер).

5. Явная ориентация образования на взаимоуравновешивающие ценности конкурентности и солидарности — явная или латентная ориентация образования на приоритет ценности конкурентности.

Сочетания этих тенденций дают по крайней мере три сценария развития общего отечественного образования.

Сценарий первый «Инновационный» предполагает:

- развитие образования, опирающегося на две опоры-ценности: конкурентность и солидарность;
- лидерство компетентностной ориентации;
- разработка и реализация стандарта внеучебной сферы образования как набора деятельностей, соответствующих интересам возрастного и индивидуального развития школьников;
- выдвигание ИКТ как одного из методических, технологических лидеров образовательной работы;
- использование ЕГЭ как механизма социального управления переходом школьников из «детской» во взрослые сферы.

При реализации этого сценария можно ожидать актуализации *технологического варианта* и поиска *обновленного варианта* при распространении коллективного творческого воспитания. Недалеко от вариантов-лидеров (а может быть, и в лидерах) будет технология «Рассыпание». Вероятно, будут считаться важными идеи-основания КТВ — совместное творчество и актуализация социальной устремленности деятельности школьников.

Сценарий второй «Инновационно-консервативный» предполагает:

- развитие образования, опирающегося прежде всего, на ценность конкурентности;
- лидерство знаниевой ориентации;
- разработку и реализацию стандарта внеучебной сферы образования как временных норм затрат и как тематику внеучебных образовательных программ;
- поверхностное, несистемное использование ИКТ не как принципиально новой технологии, а как прибавки к старым технологиям;
- использование результатов ЕГЭ как основополагающего критерия успешности педагогической работы школы.

При осуществлении этого сценария возможная судьба педагогики общей заботы иная. Она сохранится кое-где в виде альтернатив (скорее в детских лагерях). Преобладающие же варианты — исчезновение из массовой практики даже технологического уровня. Остается рассыпание на отдельные техники, причем в затвердевших, слабо увязанных с педагогическими целями формах.

Сценарий третий «Меж двух огней».

Во всех или в большинстве узлов выбор не сделан, имеют место попытки работать по противоположным ориентациям, сопровождающиеся ростом напряжения и нервозности в педагогическом сообществе и недовольством образованием в большинстве социальных слоев.

В этом случае коллективное творческое воспитание как альтернатива (как пространство для существования «белых педагогических ворон») встречается несколько чаще, чем в предыдущем сценарии, хотя все равно редко. То же самое можно сказать о технологическом варианте. Лидируют рассыпание и вымывание, исчезновение, причем эти процессы происходят в мозаичном виде: «где густо, а где пусто».

Факторы, влияющие на выбор того или иного сценария:

- определенность–неопределенность работы правительства и Министерства образования и науки в целевых ориентациях в сфере образования (в частности, обращение государственных управленческих структур к педагогическим аспектам образования или сохранение государственно-образовательными структурами за собой преимущественно управленческо-финансовой составляющей образования);
- определенность–неопределенность, адекватность–неадекватность образов развития российского образования в СМИ;
- влияние результатов сопоставления качества российского образования с зарубежными результатами;
- использование–неиспользование наработанного в научном, инновационном, проектном педагогических сообществах 2000-х годов. Многие из этих наработок, материалов, акцентирующих инновационный вариант развития российского образования, кстати, были ответом на задачи, поставленные в Стратегии модернизации общего образования.

Но это самые общие факторы, более или менее удаленные от практики социального воспитания.

Если говорить о факторах, влияющих на развитие образования более конкретно, то следует выделить те из них, что более непосредственно стыкуют политику Министерства образования и науки с образовательной (в том числе воспитательной) практикой, а также

те факторы, которые более актуальны именно для социального воспитания.

На наш взгляд среди ближних («министерских») факторов, наиболее значимы:

- поддерживаемые министерством модели подготовки педагогов (тот или иной вариант развития педагогического образования);
- место и функции в образовании непедагогических специалистов (психологов, социальных и медицинских работников и пр.);
- соотношение централизованности и автономности образовательных учреждений в определении своей образовательной политики.

Инновационный сценарий поддерживают:

- умеренная поддержка министерством педагогических аспектов системы образования;
- поддержка в СМИ позитивных образов изменений в образовании;
- осторожная оглядка на результаты международных исследований отечественного образования;
- информационная, в какой-то мере пиаровская поддержка министерством и региональными ведомствами прецедентов образования, соответствующих инновационному сценарию;
- последовательная перестройка педагогического образования на практико-ориентированных, технологических основах;
- сочетание по критериям оптимальности поддержки работы непедагогов во внутришкольных и сервисных формах;
- дифференцированное сочетание центрации и поддержки автономности в зависимости от успешности продвижения образовательных организаций по инновационному сценарию.

Инновационный консервативный сценарий включает:

- умеренную поддержку министерством педагогических аспектов образования;
- поддержку в СМИ традиционного, «знаниевого» образования;
- отрицание значимости международных исследований российского образования;
- информационную поддержку Министерством образования и науки и региональными образовательными ведомствами инновационно-консервативных тенденций в образовании;
- акцентировку в педагогическом образовании предметно-содержательной составляющей подготовки педагогов;

- сужение задач непедагогических служб образования под инновационно-консервативный сценарий с неопределенностью в соотношении сервисных и внутриорганизационных форм работы психологов, социальных работников и других специалистов-непедагогов;
- преобладание централизации в управлении образованием с акцентировкой и «егэшных» ориентиров.

Сценарий «Меж двух огней» предполагает:

- слабую включенность министерства в педагогические аспекты образования;
- отсутствие систематической поддержки тех или иных образов в СМИ в сочетании с разовыми акциями с поддержкой противоречивых тенденций в обучении и воспитании;
- эпизодический, ситуативный интерес к международным исследованиям российского образования;
- отсутствие стабильной информационной политики министерства в отношении тенденций развития образования;
- в педагогическом образовании — формальные инновации без моделей и без анализа процесса и результатов готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности;
- случайность, мозаичность (различие от региона к региону) политики использования специалистов-непедагогов в образовании с преобладанием сервисного варианта их работы, преобладание централизации в управлении образованием не по критериям, соответствующим тенденциям развития образования, а по формальным критериям (бюрократическая централизация).

Резюме достаточно прозрачно: существованию образования в режиме «меж двух огней» помогает имитационный характер управления образованием: вроде много чего делается, но критерии результатов — во внепедагогической сфере.

Социовоспитательные факторы

Описанные нами факторы влияют и на события в сфере социального воспитания, но у воспитания есть и свои специфические факторы.

Их можно объединить в идеологические, социально-политические, информационные и внутриорганизационные группы.

Факторы первой группы, преобладающие в обществе и в образовании, связаны с толкованием значимости заявленных государством ценностей.

Рассмотрим это на примере патриотизма. Он интерпретируется по-разному: как готовность защищать территориальную целостность страны, как гордость за достижения отечественной культуры и истории, или как безусловное принятие судьбы страны («Ты и убогая, ты и обильная — матушка Русь!»), или даже как «имперская» ориентация. (Мы назвали здесь самые распространенные разновидности патриотизма, но есть и другие.)

То же самое с иными поддерживаемыми государством ценностями. Так, духовность трактуется как сопричастность к Богу, как личная значимость культуры или как наличие внерелигиозной ценности саморазвития.

Гражданственность может пониматься как синоним патриотизма, как «теория малых дел», улучшающих жизнь «здесь и сейчас», безотносительно ценности патриотизма, или как ценность договаривания и защиты своих групповых интересов.

Закрепление в обществе, в государственной идеологии того или иного понимания патриотизма, гражданственности, духовности повлияет на практику и педагогическую идеологию социального, в частности, коллективного творческого воспитания.

Педагогика общей заботы как технология в той или иной мере может успешно работать в направлении любых из этих ценностей. Но идейные основания коллективного творческого воспитания (забота, товарищество, творчество) созвучна не всем ценностным устремлениям, особенно если заботу трактовать как благо близких и улучшение близкого окружающего мира.

Вероятно, ближе к такой идеологической основе гражданственность как «теория малых дел» и патриотизм как усиление сопричастности людей к отечественной истории и культуре.

К социально-политическим факторам относится развитость в стране демократии в ее социальном смысле (возможность честных политических выборов, ценность разнообразия мнений, возможность объединения людей под свои интересы).

Больше возможностей порождения в социальной жизни этих феноменов соответствует технологиям коллективного творческого

воспитания, хотя не устраняет и некоторые несовпадения: прежде всего с идеями временных организационных групп, дежурных командиров и других форм чередования организаторских поручений. Во взрослой политике акцент делается на постоянных по составу, многолетних формах организаторской деятельности. Различие между детской и взрослой демократиями можно трактовать как неразвитость того или другого, скажем, как недостаточный социализирующий потенциал временных организаторских групп или как естественную разницу, имеющую возрастные психологические основания. Одна из базовых психологических характеристик подросткового возраста — его трактовка как возраста социальных проб.

Но тогда постоянные по составу, длительно существующие организационные группы противоречат этой характеристике. Какой образ демократии, демократического устройства жизни будет распространен в обществе, принимаем обществом и повлияет на соотношение взрослой и детской социальной жизни?

Информационный фактор — это и качество информации о коллективном творческом воспитании, и ее, информации, доступность. Характеристики этого фактора парадоксальны.

Количество имеющихся источников информации о коммунарской методике в настоящее время намного больше, чем в 1980-е и даже в 1990-е годы (слава Интернету), но они чрезвычайно разнородны как по содержанию, так и в трактовках этого педагогического феномена.

Учитывая весьма прагматическое отношение к Интернету у педагогов (преобладает поиск информации под конкретную задачу, ситуацию, а не для изучения, понимания каких-то педагогических явлений), учитывая скромные тиражи педагогических книг и журналов (тираж более 5000 — редкость), складывается проблемная картина. Массовый педагог, входя в педагогический мир начиная с середины девяностых годов, не имеет общей более или менее однородной (а иногда вообще никакой) информации о коллективном творческом воспитании*.

Вероятно, никаких изменений во влиянии информационного фактора на существование педагогики общей заботы в обозримом будущем не произойдет. Информационная мозаичность педагогов в профессиональной сфере — неизбежность.

* Это утверждение основывается на наших опросах на курсах повышения квалификации педагогов.

Еще один фактор — образовательно-политический. Никакой образовательной политики, институализирующей воспитание в образовательных учреждениях как нормальную профессиональную работу с соответствующими должностями и оплатой за учебную работу, в ближайшее время не просматривается*. Поэтому надежды на распространение коллективного творческого воспитания как массовой, школьной педагогической работы нет.

С этим фактором связано одно дополнительное обстоятельство — организационное устройство школы. Традиционная школа, вопреки некоторым идеям ФГОС, организационно, вероятно, сохранится. В большинстве школ какого-то целостного уклада школьной жизни (и в учебном, и внеучебном пространстве), основанного на воспитательных идеях и ценностях, не будет. Соответственно, места для коллективного творческого воспитания как одного из системообразующих оснований жизни школы в массовой практике не найдется.

Но дело не только в организационном устройстве школы. Традиционная школа закрепляется колоссальной устойчивостью форм и других оснований этой организации. Ее организационные и идейные основы — урок, воспитательное занятие, программы, вера педагогов в то, что воспитание — это просвещение и требование.

Но тема соотношения инновационности и традиции, федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и соотношение педагогики общей заботы требует отдельного обсуждения.

Федеральные государственные образовательные стандарты и коллективное творческое воспитание

В документах Федерального государственного образовательного стандарта общего образования (далее — ФГОС) тема воспитания встречается по крайней мере четырежды: в Концепции духовно-нравственного воспитания (которое считается ценностным основанием Стандарта); в описании портрета выпускника, в описании личностных результатов освоения образовательной программы и в характеристике внеучебной деятельности как части реализации образовательной программы.

* Исключение — деятельность вожатых и педагогов в детских лагерях, а также деятельность воспитателей в закрытых воспитательных учреждениях.

Читать эти страницы трудно. В них много противоречий и неясностей. В Концепции одной из ценностей в экологическом воспитании объявляется эволюция (?!), желаемое отношение к своему народу обозначается то как любовь (?!), то как уважение; в эстетической сфере личностным результатом объявляется то создание каких-то качеств, то отношение к чему-либо; личностным оказывается усвоение правил (?!) и т.д. Список нечеткостей, несуразностей этого документа можно продолжать и продолжать.

Для нашей темы коллективного творческого воспитания важны два момента ФГОС-текстов: столкновение двух концепций результатов и соотношения «внеурочная деятельности — воспитание».

В ФГОС начальной школы акцентируется различие воспитательных результатов и эффектов. Воспитательные результаты здесь — опыт (познания, переживания, самостоятельные действия), который школьник получает во взаимодействии (!) с учителем, с дружественной просоциальной детской средой (!), с людьми внешкольного социума (!). Эффекты описываются как индивидуальные последствия этого опыта для личностной сферы человека.

Эти формулировки близки к пониманию воспитания И.П. Иванова, к идеологии педагогики общей заботы, а также к трактовке воспитывающей деятельности Е.В. Титовой.

Однако в документах для основной и полной школы тема соотношения результатов и эффектов исчезает и требования к личностным результатам освоения образовательной программы сводятся к перечислению разноуровневых личностных характеристик с противоречащими друг другу в соседних пунктах формулировками (о чем говорилось выше).

За используемыми словосочетаниями «личностные результаты освоения образовательной программы должны отражать», «портрет выпускника школы» идет ряд «заклинаний» и пожеланий, слабо соотносимых с реалиями устройства планируемой под ФГОС образовательной системы и с закономерностями развития личности.

Более содержательна для нашего анализа тема соотношения внеурочной деятельности и воспитания. Согласно ФГОС внеурочная деятельность — это не вся деятельность, которая образуется в школе вне уроков, а ее часть, которая строится по определенным образовательным программам почасовой тарификацией этой

педагогической работы. Существуют неплохие модели таких программ, есть и реализуемые на практике организационные модели обеспечения работы по этим программам.

Но каково же соотношение внеурочной (программно задаваемой) деятельности и коллективного творческого воспитания?

Соотношение — сложное. Если данную конкретную программу рассматривать как педагогический «секрет» учителя, а во взаимодействии со школьниками демонстрировать позицию «сейчас мы совместно решим, что и как будем делать», то вроде бы педагогика общей заботы становится инструментом, средством внеурочной деятельности. Правда, при этом теряется существенная характеристика системы И.П. Иванова — *открытая позиция* воспитателя в построении *общей* коллективной деятельности.

Открытая позиция в педагогике по отношению к построению общей деятельности, практика воспитателей, ориентированных на целостное воплощение педагогики общей заботы, задают совсем другую непрограммную логику работы: от рождающихся педагогических и социальных задач развития детской жизни, детского коллектива.

Так что же, разрыв между концепцией внеурочной деятельности в ФГОС и организацией деятельности в духе коллективного творческого воспитания налицо?

Пожалуй, нет. Во-первых, остается первый вариант: двойной логики — для педагога и школьников. Во-вторых, можно рассматривать программно задаваемую внеурочную деятельность как условие, позволяющее строить более содержательную коллективную творческую деятельность.

В истории коммунарской педагогики такую схему последовательно реализовал еще в семидесятые годы Р.В. Соколов в московском многопрофильном детском клубе «Форпост культуры». В «Форпосте» существовала сеть кружков, объединений, мастерских с планами, ориентированными на знаниевые и деятельностьльные результаты. Собственно коммунарская деятельность опиралась на результаты такого, как говорили в «Форпосте», «культурмейского обучения».

Вот, собственно, все о соотношении идеологии документов ФГОС и педагогики коллективного творческого воспитания.

Правда, остается вне нашего рассмотрения важный вопрос о нормативности работы воспитания, реализующего педагогику общей

заботы. Но это более широкая тема о том, как социальное воспитание в школе сделать «нормальной работой», с нормальной оплатой и адекватными организационными ориентирами.

Социокультурный фактор

Еще один футурологический поворот в анализе судьбы коллективного творческого воспитания — это произошедшее и нарастающее изменение социокультурной ситуации развития детей.

Темы современных субкультурных молодежных деятельности и практик, места и влияния социальных сетей, онлайн-игр, интернет-деятельностей как факторов социализации, социальной дифференциации детства и юности, проблем социальной и культурной идентичности юного поколения, возможностей влияния на эти факторы в социальном воспитании заняли заметное место в педагогических и психологических обсуждениях последнего времени.

Однако работ, анализирующих с социально-педагогических позиций развитие социокультурной ситуации жизни детей и молодежи в перспективе ближайших десятилетий и исследующих тенденции этого развития для социального воспитания, совсем немного.

Наиболее известен форсайт-проект «Детство–2030», который носит весьма фантастический характер.

Современным детям придется, по-видимому, жить в эпоху нарастания социокультурных проблем (2015–2025 годы), а последующему детскому поколению — в разгар социокультурных бифуркаций 2025–2040 годов.

Каковы мировые социальные и культурные последствия научно-технического, экономического и политического развития, значимые для социального воспитания?

- Нарастание «англоязычности» мира, но в своеобразной форме развития целого облака квазианглийских языков типа «пинджин». Медленное нарастание значимости китайского языка, именно медленное. (Этот процесс относится скорее к 2020–2030-м годам.)
- Продолжение развития целой группы интернет-феноменов (всеобщности информации, появление новых культурных практик,

обострение проблем качества информации, феномен «заукливания жизнедеятельности» на интернет-сфере и пр.). Российская социокультурная интернет-ситуация еще не достигла того уровня проблем, который для развитых стран уже реальность.

- Противоречия между нарастанием всемирности культуры и стремлением локальных культур к сохранению. Следствие — интеграция и дифференциация культур, о которой И.С. Кон говорил еще сорок лет назад. В частности, как момент такой дифференциации — продолжение и развитие в ближайшие годы и десятилетия эффекта поляризации социальных слоев по степени их втянутости в информационную культуру. Разрыв между культурным авангардом и арьергардом, в том числе в юном поколении, не исчезнет, но будет приобретать новые формы.
- Становление новых эталонов повседневности: ориентация на новые материалы и вещи в быту (в том числе на «умные вещи»); практики изменения своей телесности как принимаемые, а то и обыденные социальные явления (тату, пластические операции, диеты и т.п.); роботизация домашнего быта (последний сюжет как массовое явление, скорее, за пределами 2030-х годов).
- Обострение отношений социокультурного авангарда и социокультурного арьергарда. Анклавы социокультурного арьергарда. (Появление и социальная демонстрация групп, позиционирующих себя как противники тех или иных инновационных тенденций, в том числе среди молодежи.)

В любом из вариантов развития процессов (более быстрое — более медленное, противоречивое) педагогика получает относительно новый, встречавшийся ранее существенно реже объект работы, требующий новых концепций, технологий, условий.

Названные культурные, социальные, психологические последствия порождают следующие вызовы, *задачи для педагогической деятельности*:

- развитие визуального восприятия и визуального мышления;
- информационно-коммуникативное операциональное развитие;
- формирование умения распознавать полезную и вредную информацию;
- формирование отношения к новым эталонам и формам жизни (социальным, социокультурным);

- развитие умения распознавать и понимать других и формирование толерантного отношения к ним;
- формирование личностной идентичности как комплекса (системы?) всемирной, государственной, культурной и социальной идентичностей.

Как же эти общие педагогические (культурно-педагогические) задачи, вызовы отразятся *на социальном воспитании*? Скорее всего, появятся такие социовоспитательные задачи:

- работа с *ценностью* нового способа видения (восприятия, мышления), его поддержки как нового основания для возможной адекватной самооценки;
- поддержка *ценности* операционального развития в сфере ИКТ;
- поддержка *ценности* умения распознавать информационное манипулирование и умения противостоять ему;
- создание опыта выработки отношения к социальным и культурным эталонам, в частности к молодежным субкультурным деятельности и практикам, по критериям потенциалов к развитию;
- создание опыта распознавания Другого и толерантного отношения к нему, в частности связанного с ситуациями инклюзивного и эксклюзивного образования;
- создание опыта толерантного отношения к людям из различных социальных слоев, групп;
- поддержка становления комплекса социальной и культурной идентичности («Я кто? Я с кем?») в контексте усложняющейся социокультурной сферы.

Но насколько к этому готова практическая и теоретическая педагогика? Насколько к этому готово коллективное творческое воспитание? Можно говорить по крайней мере о пяти вариантах соотношения социально-культурных изменений в жизни детей и практики педагогики общей заботы.

Арьергардный вариант. Идеология и технология коллективного творческого воспитания плетется за социокультурными процессами, включает новые реалии жизни детей в коллективные творческие дела, лагерные сборы, коллективные обсуждения с запозданием, пытаюсь не сильно отстать от детской жизни.

Синергийный вариант. Практики и теоретики коллективного творческого воспитания «распознают» разворачивающиеся процессы,

поддерживают и регулируют их, наполняя коллективные творческие дела, коллективную организационную деятельность новым содержанием, а то и новыми техниками.

Авангардный вариант. В рамках воспитательных прецедентов, акций, в контексте коллективного творческого воспитания педагоги запускают работу с социокультурной перспективой, организуя коллективное проектирование будущего, используя еще нераспространенные инновационные для культуры средства и содержание коллективной деятельности.

Вариант стихизации. Практики коллективного творческого воспитания не обращают внимания на разворачивающиеся социальные процессы в детской среде, реагируя на них случайным, иногда конструктивным, иногда деструктивным образом.

Контркультурный вариант. Более или менее осознанное педагогическое сопротивление нарастающим тенденциям в социокультурных «детских» процессах. Возможно, этот вариант — самый маловероятный для более или менее последовательной практики коллективного творческого воспитания в силу его природы как **творческого** воспитания.

Картинка седьмая **«Коллективное творческое дело в 2025 году»** **(научно-педагогическая фантастика)**

В тот раз Анатольдмитрич разослал всем «ВКонтакте» два предложения: во-первых, найти смысл жизни на ближайшие сто лет, и, во-вторых, определиться нашей общности с ближайшим месяцем.

Все оживились. Пошла информационная карусель. Мигунова и К⁰, конечно, в Скайп — они по-другому не умеют, Климов, как всегда только в твиттере, а наши реалисты Семочкин и Семенова встретились в лаунж-кафе. Но все как-то сбрасывали друг другу и Димитричу идеи.

Анатольдмитрич же, в своем стиле, все больше отшучивался и обзывался: «Полные троглодиты! А где вы найдете бабушку без Скайпа? Флешмоб? Чтобы потом зачет по обществознанию в полиции сдавать — класс! Ребята, держитесь, передачи за мной».

Ну и тому подобное.

В общем, встретились в реале, то бишь в нашем кабинете истории, более-менее уже договоренные. Даже не голосовали. Открываем КВН (клуб виртуалов-новаторов). Цель — двигать информационный прогресс в «чайниковые» массы.

Мигунова, правда, сказала: «Фи! КВН — отстой. Ну хотя бы буквочку добавить — „с“ (социалы)». Все было завозмущались, но Климов так вдумчиво произнес: «Кавээнс» — и всем понравилось. Так что у нас КВН(с) — клуб витуалов-новаторов (социалы).

Ну а потом, как всегда, по группам выдвигали идеи — что, как, когда. На этот раз откололись Семочкин и Семенова, объявив себя спецгруппой. Да, пожалуйста!

Оргсовет отобрал для начала три идеи: флешмоб «Мы умеем», энкаунтер для малых с началки «Информационный град» и дружеский десант в клуб «За 60». Анатольдмитрич взял на себя переговоры с полицией и районной администрацией, чтобы на флешмобе не привязались.

Группы под проекты создавали по самоопределению. И на этот раз ничего четвертого не самоинициировалось. Правда, во флешмоб насаммоопределялись чуть не все. И тогда решили, кто в чем хочет участвовать, пусть и участвует, но в режиме групп поддержки, чтобы не путаться с основными. Оргсовет взял на себя коммутацию, связь, чтобы все про все слышали. Получилось прилично.

В клубе «За 60» оказались такие продвинутые бабуся, что не только мы чему-то учили, но и они нам прикольные видео о себе подарили.

С малымя была только одна проблема, чтобы они из штанов не выпрыгнули, когда мы их по городу таскали (в университет информационный, в мегафононский узел, к проектантам «Чебурашки»).

Ну а флешмоб — это флешмоб. Встали с планшетниками и iPodами на выходе из администрации, как раз когда у них рабочий день заканчивался, и стали громко переговариваться:

— Ты кому пересылаешь?

— Я — губернатору. А ты кому?

— Президенту.

— А мы (это Семочкин и Семенова) — в антикоррупционный комитет.

— А я — бабушке....

Выходящий из дверей муниципальный люд сначала хмурился, потом начал улыбаться, а один дядька вытащил свой планшет и запрыгал: «Чрезвычайные ситуации, чрезвычайные ситуации, у нас ситуация чрезвычайная». Полицейский, дядя Сережа Иванов, — мы с ним раньше имели дело — стоял в уголочке и изображал полное спокойствие.

Рефлексию по группам проводили кто где: флешмобовцы — в виртуале, клубники — в кафе вместе с активом «За 60», а энкаунтеровцы по-простому — в классе. Туда все попозже и подтянулись.

Анатольдмитрич задал три вопроса: «Получилось ли у нас „с“?. Кто нашел смысл жизни? И кто, что предлагает продолжить?»

Результаты же, как всегда, вывесили на стене «ВКонтакте-2».

Заключительные замечания

Итак, педагогическое явление «коллективное творческое воспитание» (педагогика общей заботы) имеет сложное строение и как научный, теоретический феномен, и как практика.

Модифицируя интересные наблюдения Е.В. Титовой, можно утверждать, что теоретическая конструкция коллективного творческого воспитания имеет уровни педагогической идеологии (идеи коллективного творчества, совместной заботы), методики (методика коллективной организации творческой деятельности как сумма технологий), технологии (технологии КТД, коллективной организации деятельности, коммунарских сборов), конкретных техник, приемов (расположение при коллективном анализе кругом, творческие сюрпризы, закон поднятой руки и пр.)

Каждый из этих уровней не только связан с другими, но и относительно самостоятелен и может реализовываться в практике независимо от других. Методика коллективной организации творческой деятельности может реализовываться вне связи с общей заботой; технология

коллективных творческих дел — вне поддержки других технологий; названные техники и приемы могут использоваться в контексте иных педагогических систем.

Социальный, культурный, образовательный контексты «вычерпывают» из педагогической системы то, что им созвучно, что отвечает на соответствующие социальные и образовательные запросы, соответствует тем или иным социально-педагогическим условиям.

Порождение, распространение, трансформация коллективного творческого воспитания происходит благодаря личностным качествам, устремлениям, мировоззрению, а может быть, просто силе личности его создателей. Особенности и масштаб личности И.П. Иванова, Ф.Я. Шапиро, О.С. Газмана, С.Л. Соловейчика, В.А. Караковского, О.В. Лишина, В.И. Ланцберга, Р.В. Соколова, вожатых-лидеров «Орленка» шестидесятых годов, других ярких представителей педагогического «коммунарства» и «посткоммунарства» (термин журналиста А.С. Русакова) задавали те или иные особенности судьбы педагогики общей заботы.

История развития и распространения педагогики коллективного творческого воспитания показывает:

- воспитательное новшество осознается не сразу и переосмысливается по ходу своего распространения в общественном педагогическом сознании образа нового педагогического действия, образа жизни по-новому детско-взрослого сообщества;
- в процессе распространения новшество меняется, трансформируется, превращаясь в семейство схожих инноваций, воспринимаемых педагогическим сообществом первоначально как одна и та же новинка, а затем дифференцируемых в педагогическом сознании;
- при распространении новшества отдельные его элементы «отслаиваются», трансформируются, образуя самостоятельные инновационные прецеденты;
- средства массовой информации как инновационные ядра скорее осуществляют функцию пропаганды. Последнее происходило в истории коллективного творческого воспитания скорее «из рук в руки» (увидел — прожил — попробовал применить).

Вокруг коллективного творческого воспитания существовало и существует облако схожих педагогических явлений (отряды по модели

«Каравеллы» В. Крапивина, театр юного творчества Ю. Сазонова, отряд «Надежда» Е. Штейнберга и т.д.)

Общественные настроения и общественное мнение педагогического сообщества выступают катализаторами распространения воспитательного новшества, в конечном счете определяя смену периодов его существования.

В истории распространения коммунарской методики важное значение имеет особая тема — соотношение новшества с государственной идеологией. Возможно, это касается воспитательных инноваций в целом, особенно в периоды социальных изменений.

Существуют непростые отношения воспитательных нововведений с педагогической наукой. Это проявляется и во влиянии нововведений на теоретические исследования, в приходе в науку инновационных практиков со своими темами и проблемами.

Перспективы педагогики коллективного творческого воспитания (насколько она сохраняется как целостность, какие ее технологии, техники и особенности превратятся в педагогическую традицию, а какие станут педагогической экзотикой) в значительной степени зависят как от развития социокультурного и образовательного контекстов, так и от появления ярких педагогов, уловивших дух нового, иного времени.

Один из вариантов ее судьбы — превращение в безымянную традицию, когда никого не интересует, откуда появилось то или иное новшество.

Другой вариант — окончательное рассыпание коллективного творческого воспитания на элементы, «на кубики» как позитивное явление, по парадоксальному мнению тонкого педагогического аналитика Александра Сидоркина. Каждый воспитатель, зная и перебирая «эти кубики», будет выстраивать свою собственную педагогическую деятельность.

Но в любом случае исчезнуть из педагогической культуры полностью идеи, технологии, техники коллективного творческого воспитания не могут. Аргументы для этого связаны с глубокими психологическими основаниями педагогики общей заботы, апеллирующими к творческой социальной природе человека. Этому, будем надеяться, способствует и появление новых педагогов-воспитателей, использующих коллективное творческое воспитание как способ ответа на вызовы нового времени.

Рекомендуемая литература

1. Алый парус. — М.: Молодая гвардия, 1966. Сборник статей о старшекласниках, семь из которых в той или иной мере связаны с коммунарской педагогикой.
2. Иванов И.П. Воспитывать коллективистов — М.: Педагогика, 1982. Первое изданное массовым тиражом авторское изложение идей и технологий педагогики общей заботы.
3. Газман О.С., Матвеев В.Ф. Педагогика в пионерском лагере. — М: Педагогика, 1982. Последовательное отчетливое изложение педагогики «Орленка» шестидесятых годов.
4. Соловейчик С.Л. Воспитание по Иванову. М.: — Педагогика, 1989. В книге собраны все главные работы Симона Львовича, посвященные педагогике Иванова: «Фрунзенская коммуна» (в ней он составитель), «Воспитание творчеством», поучительный «Дневник школы Федоровича» и статья «Педагогика Иванова»
5. Теория и практика воспитания: коммунарская методика // Советская педагогика. 1989. №№ 5, 6, 9, 12. Материалы и обсуждения конференции, организованной лабораторией Л.И. Новиковой и посвященной коммунарской методике. Авторы — почти все лидеры коллективного творческого воспитания тех лет.

6. Поляков С.Д. О новом воспитании. — М.: Знание, 1990. Более или менее последовательный, разносторонний анализ коммунарской методики перед ее кризисом.
7. Соколов Р.В. Коммунарская методика и коммунарское движение: судьба субкультурного феномена // Социокинетика: книга о социальном движении в детской среде: в 2 ч. — М., 2000, с. 69–108. Много важного и интересного из работ Р.В. Соколова на сайте URL:<http://macarenko-sokolovy.ru>
8. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания. — М.: Академия, 2003. Психологический анализ и обоснование ценностно-смысловой педагогики, к которой автор относит коллективное творческое воспитание.
9. Кордонский М., Кожаринов М. Очерки неформальной социотехники. — М.: Net2Net, 2008. Весьма оригинальная эвристическая концепция распространения социальных инноваций, к которым авторы обоснованно причисляют и педагогическое коммунарство.
10. Караковский В.А. Воспитание для всех. — М: НИИ школьных технологий, 2008. Сборник статей самого известного директора коммунарской школы, показывающих сложность и динамику применения педагогики общей заботы в школьной действительности в современных условиях.
11. Димке Д. Советские детские игры: между утопией и реальностью // Антропологический форум. 2010. № 16. Неожиданный антропологический взгляд на фрунзенскую коммуну и подобные подростковые сообщества.
12. Педагогический форум «Гуманистические идеи педагогики Игоря Петровича Иванова в современном образовании»: материалы Междунар. науч.-практич. конференции «Философия, психология и педагогика развития социальной активности и творчества личности» (5–7 ноября 2013) — Сп. б., 2013. Сборник отражает позиции, идеи, практику педагогики общей заботы, как она виделась в 2013 году участникам питерских конференций, посвященных 90-летию И.П. Иванова.
13. Российский гуманитарный журнал. 2014. Т. 3. № 3. Номер полностью посвящен аналитике и практике педагогики общей заботы. Педагоги и психологи высказывают весьма небанальные идеи о сегодняшней ситуации с коллективным творческим воспитанием.

Приложения

I. Организация коллективного творческого дела в вопросах и ответах

1. Коллективное целеполагание

Как заинтересовать коллективным делом, которое педагог считает значимым, желательным:

- предложить школьникам совместное дело, используя психологические техники, усиливающие согласие;
- организовать активный поиск школьниками предметов деятельности («разведка дел и людей»);
- провести предварительные занятия (может, в форме деловых или психологических игр), в которых школьники откроют предмет своей деятельности;
- провести дискуссию с выходом на смыслы и идеи возможной деятельности.

2. Коллективное планирование

Как разделить коллектив на группы:

- жребием, в том числе с использованием символов (по цвету, по форме символов и пр.);
- по интересам;
- по лидерам (капитан набирает команду или команда идет под капитана);
- опираясь на дружественные группы.

Как сделать, чтобы группы были активны в выдвижении идей:

- задать «норму» — столько-то идей;
- притягивающее оформление работы (яркий лист с интригующим оформлением и нумерацией идей);
- использовать технику мозгового штурма;
- выдвигать идеи вместе с группой;
- устроить соревнования внутри группы и др.

Кого выдвигать в совет дела (орггруппу):

- активных, с личной энергетикой;
- креативных (не обязательно активных);
- мальчика и девочку;
- предложить группе несколько кандидатур на выбор;
- предложить инициативное самовыдвижение (но лучше не в форме «кто хочет», а «кто возьмется...»).

Как работать с советом дела:

- иметь собственные идеи, модель проведения дела — предлагать их как версии для обсуждения;
- фиксировать предложения групп;
- устроить внутри совета дела «соревнования» по проектам;
- разработать проект по пунктам плана (по алгоритму);
- учитывать межличностные отношения и стремления членов орггруппы.

3. Подготовка коллективного дела

Как организовать подготовку коллективного дела:

- по группам планирования;
- по новым группам в соответствии с задачами подготовки;
- сочетая групповые принципы и индивидуальные задания;
- выделить часть подготовки, обеспечиваемую силами совета дела;
- педагогу демонстративно брать на себя часть подготовки.

Как стимулировать работу по подготовке коллективного дела:

- устроить соревнования между группами;
- задать группам и «индивидуальникам» алгоритм действий, зафиксированный в инструкции-памятке;
- вместе с группами выполнять соответствующую работу (в позиции совместной деятельности и в позиции консультанта по запросу), учитывать межгрупповые и межличностные отношения;
- быть «пожарной командой», спасателем дела.

4. Проведение коллективного дела

Как стимулировать активность в процессе проведения дела:

- использовать (в меру!) элементы состязательности, соревновательности;
- использовать привлекательные для школьников игровые приемы;
- оставлять возможность для импровизации, для творчества «здесь и сейчас»;
- акцентировать организующую роль совета дела;
- брать на себя функцию регулировки эмоционального настроения в коллективном деле (эмоциональные вступительные слова, творческие сюрпризы от педагога, юмор).

5. Коллективный анализ

Когда, где и как проводить коллективный анализ:

- после коллективного дела, когда эмоции несколько улеглись;
- используя разнообразные варианты (устные: высказывания по очереди, дискуссии; письменные: анкеты, стенгазеты-анкеты, высказывания «ВКонтакте»; смешанные варианты);
- при любых вариантах использовать как основную или заключительную форму общий разговор в кругу;
- акцентировать ценность уважительного слушания и слышания различных мнений; мнений каждого;
- создавать необходимый эмоциональный контекст обсуждения (доверительный: настраивающие общие песни, разговор по модели «свечка», добрые сюрпризы; интеллектуальный: проблемные вопросы, метафорические проблематизирующие высказывания).

Какие и как задавать вопросы:

- в зависимости от педагогических целей, особенностей развития и состояния на данный момент коллектива;
- вопросы, обращенные к коллективности (Как мы организовали дело? Какие качества нашего коллектива проявились? Каковы были наши отношения? Что в нашем коллективе изменилось?);
- вопросы, обращенные к личным результатам (Кто что для себя понял, решил, почувствовал, узнал?);
- вопросы, обращенные к лично-групповым результатам (Каков вклад каждого в общее дело? Кому и за что мы скажем «спасибо»?);

- смысловые вопросы (Ради кого и чего мы хотели провести это дело? Получилось ли это у нас? Была ли от нашего дела польза, радость, помощь кому-то?).

II. Алгоритм организации общешкольного коллективного творческого дела*

1. Установка на общешкольное дело на совещании классных руководителей и учителей:

- обсуждение «идеологии» коллективного дела (Ради чего, по каким педагогическим целям собираемся продвинуться? Что можно считать критериями успешности будущего дела);
- распределение функций в организации коллективного дела классных руководителей, учителей, вожатого, психолога, ЗДВР, других участников совещания;
- обсуждение педагогических позиций, в каких могут быть педагоги в организации коллективного дела (организатор, консультант, поддерживающий, вдумчивый наблюдатель, инструктор и пр.).

2. Запуск работы по подготовке коллективного дела:

- создание орггруппы (варианты: выборы на общем собрании, делегирование от классов и учителей, инициативная группа, смешанные варианты);
- коллективное ученическое целеполагание (варианты: иницируемое учителями и органами ученического самоуправления обсуждение в классах; обсуждение в органах ученического самоуправления; дискуссионная площадка; анкетирование; группы, «ВКонтакте»; базовые вопросы: Какие могут быть цели у этого дела? Что оно даст классам, ученикам, школе, людям?);
- обсуждение в орггруппе результатов целеполагания; разработка модели коллективного дела и вопросов для обсуждения в классах, кружках, клубах;
- выработка предложений от классов, кружков, клубов (Как готовить и проводить общее коллективное дело — в формах обсуждений или анкетирования?);
- второе собрание орггруппы (с участием представителей классов, школьного пресс-центра и «ключевых» педагогов): рассмотрение

* В этом алгоритме обобщен опыт организации общешкольных коллективных дел в школе № 62 и в гимназии № 34 г. Ульяновска.

предложений от классов, кружков, клубов; принятие окончательной модели коллективного дела; формулировки заданий по его подготовке; распределению организационных позиций и ответственности, сроков.

3. Подготовка общешкольного коллективного дела:

- проведение творческих учеб, «школ актива», «мастерских» по подготовке коллективного дела;
- стимулирование деятельности классов, клубов использованием механизмов соревновательности, публичности процесса (ответственный — пресс-центр);
- участие в работе отстающих коллективов «десантов» из участников — школьных лидеров, педагогов, представителей нешкольных молодежных организаций, групп;
- совещание педагогов по процессу подготовки дела и модели коллективного анализа;
- демонстративная фиксация сроков и хода идущего процесса (деятельность пресс-центра).

4. Проведение общешкольного коллективного дела:

- тщательное повременное планирование хода коллективного дела;
- использование элементов состязательности;
- использование в той или иной мере игровых элементов;
- использование символов (эмблем, предметов, людей, оформления и пр.), символизирующих смысл и направленность дела;
- использование «старта» (начала) и «финиша» (окончания) дела как моментов настраивающих и закрепляющих его смыслы и направленность.

5. Коллективный анализ общешкольного коллективного дела:

- решение орггруппы о формах и содержании коллективного анализа (до проведения коллективного дела);
- доведение до классов, клубов сроков и вопросов для коллективного анализа (на «финише» дела);
- проведение коллективного анализа дела по классам и клубам в различных формах: общее обсуждение, анкетирование, «свечка» и пр.;
- публичность результатов коллективного анализа в форме листовок, газет, плакатов (деятельность пресс-центра);

- рефлексивное совещание, семинар педагогов с анализом педагогических результатов и последствий общешкольного коллективного дела.

III. Модели освоения технологий коллективного творческого воспитания

1. Операционально-ориентированная модель

Цель: наработка опыта проектирования коллективных творческих дел.

Основные этапы

- Информация компетентного специалиста о технологии коллективного творческого дела с формулировкой этапов его проектирования.
- Запуск работы микрогруппы по проектированию КТД (микрогруппам задаются возраст детей, особенности классов как коллективов, тематика этапов проектирования).
- Проектирование КТД (его педагогическая идея — проекты коллективного целеполагания, коллективного планирования, подготовки, проведения коллективного анализа — трудности при реализации КТД в заданном для проектирования классе — разрешение этих трудностей).
- Работа в парах микрогрупп (представление друг другу проектов с изменением, совершенствованием каждого проекта).
- Подведение итогов (доклады микрогрупп; обсуждение результатов проектирования; лично-профессиональная рефлексия: Что для меня оказалось важным? Чему научился? Что еще важно освоить?).

2. Позиционно-развивающая модель*

Цель: выработка педагогами профессиональной позиции относительно «коллективного творческого воспитания».

Первый этап: «Проблематизация практики воспитания».

Логика работы на этапе.

- Вступительное слово ведущего (кратко о проблемах в воспитательной сфере, о необходимости их совместного анализа и способе работы в «семинаре»).
- Проблемная работа по группам: «Что нас не устраивает в воспитании в школе» (участники групповой работы отвечают на вопрос

* Этот пример опирается на обобщенную модель инновационного образования (С.Д. Поляков, 1992, 2007).

- в режиме мозгового штурма с позиций учителя, классного руководителя, «позитивного» школьника, проблемного школьника).
- Общая работа (фиксация результатов групповой работы с акцентировкой ведущим проблемы жизнедеятельности детских коллективов как средства воспитания).
 - Общая дискуссия «Возможна ли технология построения детского коллектива гарантированно развивающая его воспитательный потенциал?» (Акцентировка ведущим двух проблемных вопросов: Как развивать позитивную активность школьников? На какие воспитательно-развивающие цели эта активность должна быть направлена?).

Результат этапа.

Осознание педагогами необходимости практического, технологического ответа на поставленные вопросы.

Второй этап: «Проектирование технологии КТД».

Логика работы на этапе.

- Краткое введение о коллективной деятельности, общении и отношениях как предметах работы воспитателя. Пояснения о способе работы на втором этапе.
- Первая групповая работа «Желаемые качества деятельности и общение в детском коллективе» (работа в режиме мозгового штурма).
- Общая работа. Доклады групп. Группировка ведущим предложенных качеств под идеи «коллективного творчества», «коллективной организации», «деятельностного товарищества».
- Информационный вброс о технологии коллективного творческого дела как одной из воспитательных технологий.
- Групповая работа «Проектирование коллективного творческого дела» (формулировка алгоритма работы, проектирование по группам с консультацией ведущего)*.
- Общая работа. Анализ проектов (доклады групп, проблематизация проектов ведущим: название проблем реализации и обсуждение путей разрешения проблем).
- Индивидуальная работа. Рефлексивная «анкета-сочинение». Вопросы: Что в технологии коллективных творческих дел вам показалось важным, близким? Насколько она применима в вашей работе?

* Можно использовать приемы «Операционально-ориентированной модели».

- Общая работа. Чтение желающими своих анкет-сочинений. Акцентировка ведущим вопроса «Ради чего коллективное творчество?». Дискуссия, в которой ведущий вводит идею коллективной деятельности как заботы о коллективе, его членах, отношениях, об окружающих людях. Забота интерпретируется как выражение нравственности коллективной жизни.

Результат этапа.

Модельное освоение логики построения коллективного творческого дела как одной из воспитательных технологий. Осознание педагогами значимости для воспитания ценностной направленности коллективной деятельности.

Третий этап: «Профессиональные пробы».

Логика работы на этапе.

- Стимулируемые ЗДВР заявки педагогов на пробы организации коллективных творческих дел.
- Подготовка проектов конкретных коллективных творческих дел с консультационной поддержкой компетентных в коллективном творческом воспитании людей.
- Подготовка и проведение полного цикла коллективного творческого дела с консультативной поддержкой и в режиме открытости для других педагогов.
- Групповой педагогический анализ каждого коллективного творческого дела и его последствий (авторами и «гостями» дела). Базовые вопросы анализа: Что не получилось и почему? Каковы ожидаемые эффекты от проделанной работы? Насколько удалось реализовать направленность коллективной деятельности «на заботу»?
- Общая работа. Аналитические доклады групп по каждому открытому КТД. Обсуждение границ и трудностей в применении технологии коллективного творческого дела. Рефлексивные высказывания: «Что кому дала реализованная программа профессионального обучения, над чем заставила задуматься, какие породила вопросы».

Результат этапа. Первоначальный опыт применения технологии коллективных творческих дел как ядра педагогики общей заботы. Формирование в той или иной мере профессиональной позиции педагогов относительно коллективного творческого воспитания.

IV. Кто есть кто в коллективном творческом воспитании*

1. Ахметова Мария Николаевна (1932) — доктор педагогических наук, профессор Забайкальского государственного университета, создатель клуба старшеклассников «Бригантина» (1961–1964 гг.), в деятельности которого были предвосхищены и переоткрыты многие идеи коллективного творческого воспитания.

2. Бедерханова Вера Петровна (1941) — доктор педагогических наук, профессор КБГУ, член-корреспондент Международной академии акмеологических наук, вожатая «Орленка» (1964–1966 гг.), научный руководитель «ВДЦ „Орленок“» в 1980–2000 гг., один из инициаторов (1989–1991 гг.) обновления коллективного творческого воспитания.

3. Борисова Любовь Глебовна (1931–2004 гг.) — доктор социологических наук, профессор, лауреат премии Ленинского комсомола. Была соратником («Союз энтузиастов» — СЭН, «Коммуна юных фрунзенцев» — КЮФ), пропагандистом и продолжателем дела И.П. Иванова. В 1962 г. работала старшим воспитателем в первой летней школе победителей физико-математической олимпиады в новосибирском Академгородке, с которой началась история физико-математических школ в СССР.

4. Газман Олег Семенович (1936–1996 гг.) — кандидат педагогических наук, член-корреспондент РАО (1992 г.), член вожатского объединения «Союз одержимых» (Новосибирск, 1960-е годы), один из лидеров Всероссийского пионерского лагеря «Орленок» (1963–1966 гг.), начальник экспериментального лагеря «Маяк», (1975–1984 гг.), заведующий лабораторией воспитательных инноваций Института педагогических инноваций РАО (1990–1996 гг.), инициатор обновления коллективного творческого воспитания.

5. Гусаковский Михаил Антонович (1947) — кандидат философских наук, один из лидеров Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета, авторитетный специалист по философии и культурологии образования, в юности — создатель клуба юных коммунаров (1963 г., Гродно), один из идеологов обновления коллективного творческого воспитания.

* Список ограничен числом 24. Эта рамка — ничем не обусловленное решение автора, как и произвольный выбор состава «героев».

6. Давыдов Евгений Владимирович (1936) — карельский журналист, педагог, заслуженный журналист Карелии, создатель и многолетний руководитель клуба старшеклассников «Товарищ» (1960–1980-е годы), лидер коммунарской педагогики в Карелии.

7. Дурнев Владимир Николаевич (1946) — многолетний (с 1986 г. по настоящее время) руководитель Архангельского городского штаба школьников имени Гайдара, существенно повлиявшего на распространение идей коллективного творческого воспитания в регионе, один из лидеров коммунарского педагогического движения.

8. Иванов Игорь Петрович (1923–1992 гг.) — доктор педагогических наук, академик РАО, профессор ЛГПИ им. А.И. Герцена, лауреат премии имени Антона Макаренко. Разработчик основных идей и технологий педагогики общей заботы, руководитель педагогических («Союз энтузиастов», «Коммуна имени Макаренко») и детско-взрослого («Коммуна юных фрунзенцев») коллективов, в которых реализовывались и развивались идеи и технологии созданной им педагогики. Один из лидеров Всесоюзного педагогического объединения «Коммунарское макаренковское содружество» (1970-е годы).

9. Каракровский Владимир Абрамович (1932) — советский и российский педагог, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, народный учитель СССР. С 1963 г. директор Челябинской школы № 1 им. Ф. Энгельса. С 1977 г. директор московской средней школы № 825. В 2011 г. ушел с поста директора и работает в школе № 825 на должности заместителя директора по науке. Создатель воспитательных систем этих школ с опорой на коммунарскую методику.

10. Ланцберг Владимир Исаакович (1948–2005 гг.) — педагог, бард, организатор клубов самодетельной песни, один из ведущих теоретиков и практиков неформальной педагогики и коммунарского движения (1980–1990 гг.), организатор и идеолог слетов «Костры», «Летней детской поющей республики» на Грушинских фестивалях.

11. Лишин Олег Всеволодович (1931–2009 гг.) — доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО, лауреат премии Правительства РФ в области образования, руководитель (совместно с **Аркадией Константиновной Лишиной**) коммунарского отряда, а затем сети объединений «Дозор».

12. Максакова Валентина Ивановна (1940) — кандидат педагогических наук, профессор МПГУ, один из лидеров коммунарского клуба при «Комсомольской правде» «Алый парус» (1962–1964 гг.), вожатая Всероссийского лагеря «Орленок» (1963–1965 гг.).

13. Мариничева Ольга Владиславовна (1951), **Хилтунен Валерий Рудольфович** (1951) — журналисты школьного отдела «Комсомольской правды» (1970–1980 гг.), пропагандисты коллективного творческого воспитания, создатели юношеского клуба «Комбриг» («Коммунарская бригада») — одного из центров пересечения коммунарски ориентированных педагогов в конце 1970-х годов.

14. Маслюк Ольга Николаевна (1949) — кандидат педагогических наук, директор школа № 51 г. Рязани, заслуженный учитель РФ, воспитательная система которой создавалась и развивалась под прямым влиянием И.П. Иванова.

15. Мудрик Анатолий Викторович (1941) — известный российский исследователь проблем социализации и воспитания, доктор педагогических наук, профессор МПГУ, член-корреспондент РАО (1992 г.), лауреат премии Правительства РФ в области образования, один из лидеров Всероссийского лагеря «Орленок» (1963–1966 гг.).

16. Пейсахович Григорий Ефимович (1956) — кандидат педагогических наук, заслуженный работник образования Республики Марий-Эл, с 1983 года директор средней школы № 18 г. Йошкар-Олы, (с 2010 г. — Бауманский лицей). Автор уникальной воспитательной системы как комплекса: общеобразовательной, музыкальной, спортивной, хореографической, художественной, технической школ, одной из системообразующих идей которых является педагогика общей заботы (авторская концепция школы — Доброграда).

17. Соловейчик Симон Львович (1930–1996 гг.) — советский и российский публицист и журналист, теоретик педагогики. Работал в педагогической журналистике с начала 1960-х годов и до конца своей жизни. В статьях, книгах, коллективных манифестах он обобщил и представил ключевые идеи «педагогики сотрудничества», пропагандировал коммунарскую педагогику. В 1984–1988 гг. был (наряду с главным редактором В. Ф. Матвеевым) идейным руководителем «Учительской газеты». В 1992 г. создал газету «Первое сентября».

18. Соколов Ричард Валентинович (1943) — кандидат социологических наук, исследователь и пропагандист идей С.Т. Шацкого,

А.С. Макаренко, коллективного творческого воспитания. Основатель ряда объединений, опирающихся на коммунарскую методику: клуб «Орион», «Форпост культур им. С.Т. Шацкого» (1970-е годы), клуб «Ровесник» (1990-е годы).

19. Титова Елена Владимировна (1951) — доктор педагогических наук, профессор РГПУ им. А.И. Герцена, вожатая, методист Всероссийского лагеря «Орленок» (1970-е годы), член Коммуны имени Макаренко, один из основателей Ассоциации исследователей детского движения. Автор и разработчик научной области «социокинетика», видный теоретик педагогики общей заботы.

20. Тубельский Александр Наумович (1940–2007 гг.) — кандидат педагогических наук, директор в 1985–2007 гг. «Школы самоопределения» (школа № 734 г. Москвы), лидер Ассоциации демократических школ, заслуженный учитель РФ, профессор МПГУ. В 1974–1982 гг. заместитель директора по методической работе Дворца пионеров и школьников им. Н.К. Крупской, один из переоткрывателей и разработчиков педагогики общей заботы.

21. Царева Надежда Павловна (1950) — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник НИЦ ЛОИРО, научный ученик И.П. Иванова, одна из руководителей Коммуны имени Макаренко (1960–1970 гг.), пропагандист и разработчик педагогики общей заботы. Член Правления Российской макаренковской ассоциации.

22. Шапиро Фаина Яковлевна (1927–1985 гг.) — известный ленинградский педагог, одна из создателей и руководитель (1963–1968 гг.) Коммуны юных фрунзенцев (КЮФ). В 1972–1975 гг. организатор внеклассной работы в ленинградской школе № 308, автор уникального опыта применения коммунарской методики в школе.

23. Шамаков Сталь Анатольевич (1931–1998 гг.) — доктор педагогических наук, профессор Липецкого педагогического института, заслуженный учитель РФ, исследователь и практик игры как педагогического явления, создатель вожатских коллективов в Новосибирске («Союз одержимых», конец 1950-х — начало 1960-х годов) и в Липецке.

24. Штейнберг Ефим Борисович (1945) — кандидат педагогических наук, многолетний руководитель (с 1965 г. и по настоящее время) региональной детской общественной организации «Отряд „Надежда“», один из переоткрывателей педагогики общей заботы».

ПОЛЯКОВ Сергей Данилович

Коллективное творческое воспитание: перезагрузка

Редактор — *М.А. Ушакова*

Ответственный за выпуск — *Е.А. Чистякова*

Корректоры — *Г.В. Яковлева, Е.В. Киреева*

ООО «Национальный книжный центр»
129164, г. Москва, ул. Маломосковская, д. 18
Тел.: (495) 662-71-69
e-mail: nbcmedia@mail.ru

ООО «Издательская фирма «Сентябрь»».
115280, Москва, а/я 99
Тел.: (495) 710-30-01

Подписано в печать 26.03.2015. Формат 60*90/16.
Усл. печ. л. 11. Уч.-изд. л. 8,6. Печать офсетная. Бумага офсетная.
Тираж 3000 экз. (1-й завод – 1000 экз.). Заказ №

Отпечатано в полном соответствии с качеством
предоставленного оригинал-макета
в Филиал «Чеховский Печатный Двор» ОАО «Первая Образцовая Типография».
142300, Московская обл., г. Чехов, ул. Полиграфистов, 1