

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Федеральное государственное научное учреждение
«Институт теории и истории педагогики»

**ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
ИНСТИТУТА ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ РАО
ТРУДЫ 2008—2012 гг.**

ДЕТСКАЯ ОБЩНОСТЬ КАК ОБЪЕКТ И СУБЪЕКТ ВОСПИТАНИЯ

Москва
Издательский Центр ИЭТ
2012

УДК 37.018.2
ББК 74.200
С-291

Серия основана в 2012 году

Редакционный совет серии: С.В. Иванова (председатель); Ю.Б. Алиев; Л.В. Алиева; В.Г. Безрогов; М.В. Богуславский; Б.Л. Вульфсон; О.И. Долгая; В.А. Ермоленко; Г.Б. Корнетов; Ю.Г. Куровская; И.И. Логвинов; Т.Ю. Ломакина; М.А. Лукацкий; В.А. Мясников; Н.Н. Найденова; В.И. Невская; А.М. Новиков; А.В. Овчинников; А.К. Орешкина; И.М. Осмоловская; В.М. Полонский; А.К. Савина; Н.Л. Селиванова; И.А. Тагунова; Я.С. Турбовской.

Рецензенты:

Тагунова И.А. — доктор педагогических наук;

Мудрик А.В. — доктор педагогических наук.

Детская общность как объект и субъект воспитания: Монография / Под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. — М.: Издательский центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2012. — 322 с.

Авторы книги: Л.В. Алиева (II,4; III, 3; IV,3; V,5), Г.Ю.Беляев (II,2; III, 5; IV,6; V,7), Д.В.Григорьев (I,1; II,3; III,2; IV,4; V,2), И.Д.Демакова (IV,5; V,3), М.Ю.Костенко (IV,5), Б.В. Куприянов (III,2.), И.С.Парфенова(III,1; V,4), С.П.Романенкова (V,8), П.В.Степанов(I,3; III,4; IV,2; V,6), И.В.Степанова (II,1; III,6; V,8), Н.Л.Селиванова (Введение; I,2; III,1; V,4), М.В.Шакурова (I,4), И.Ю. Шустова (I,5), М.С. Якушкина(IV,1).

Работа выполнена в соответствии с планом фундаментальных исследований Российской академии образования 2008—2012 гг.

Эта монография — результат коллективной научной работы сотрудников лаборатории теории воспитания ФГНУ ИТИП РАО. В ходе исследования разрабатывались концептуальные основы развития детско-взрослой общности в современной системе образования, осуществлялась апробация основных положений концепции — типологии общностей, основных параметров их характеристик — и получено их экспериментальное подтверждение.

Монография предназначена научным работникам, преподавателям системы профессионального образования, а также для подготовки научных кадров по педагогическим специальностям.

*Печатается по решению Ученого Совета
ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО
(Протокол №18 от 06.10.2012 г.)*

ISBN 978-5-904212-21-6

© Коллектив авторов

© ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, 2012

© Издательский центр ИЭТ

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	6
----------------	---

Глава I

Детская общность как социально-педагогическое явление

I.1. Теоретико-методологическое обоснование рассмотрения проблемы детской общности	8
I.2. Детская общность как объект современного педагогического исследования	20
I.3. Общность в контексте воспитания	31
I.4. Субкультурное своеобразие детских общностей	43
I.5. Со-бытийность – качественный признак детско-взрослой общности	53

Глава II

Типологии детских общностей

II.1. Основания типологии детских общностей	69
II.2. Педагогическая специфика проблемы типологизации детской общности	74
II.3. Типология детских общностей по критериям открытости и структурированности	87
II.4. Типология детских общностей в системе внешкольного воспитания	89

Глава III

Феноменология детских общностей

III.1. Школьный класс как общность	100
III.2. Детско-взрослый клуб в образовании: состояние и перспективы развития	107
III.3. Детское объединение системы дополнительного образования как особый тип детской общности	114
III.4. Урбанистические общности и проблема технозависимости и экофобии подрастающих поколений	122

III.5. Взаимодействие учреждений образования с неформальными детскими общностями как социально-педагогическая проблема	132
III.6. Временное детское объединение и его воспитательный потенциал	145

Глава IV

Специфика развития ребенка в различных детских общностях

IV.1. Формирование культуры здоровья подростков в детско-взрослых общностях различного типа	156
IV.2. Развитие толерантности школьников-подростков в игровой общности	169
IV.3. Развитие личности подростка в детском общественном объединении.....	178
IV.4. Развитие детей и подростков в детско-взрослом образова- тельном производстве	188
IV.5. Развитие ребенка в интегрированных детско-взрослых общностях	194
IV.6. Влияние ребенка на развитие детской общности	208

Глава V

Роль взрослого в формировании и развитии детской общности

V.1. Воспитательная деятельность педагога и детско-взрослые общности.....	222
V.2. Личностно-профессиональная позиция воспитателя как условие развития детского коллектива	228
V.3. Гуманизация воспитательной деятельности взрослого на различных этапах развития общности.....	247
V.4. О позиции классного руководителя как педагога- воспитателя	261
V.5. Педагог дополнительного образования — новый тип воспитателя, организатора жизнедеятельности детской общности	269
V.6. Роль взрослого в детском туристском объединении.....	280
V.7. Роль значимого взрослого как субъекта социализации и воспитания в формировании и развитии неформальных детских общностей	297

V.8. Педагог-воспитатель во временном детском объединении: особенности профессиональной позиции и подготовки.....	307
Литература	318

ВВЕДЕНИЕ

Представляемая читателям монография содержит результаты исследований лаборатории теории воспитания ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО по теме «Детская общность как объект и субъект воспитания». Результаты исследований представлены по основным направлениям: детская общность как социально-педагогическое явление; типологии детских общностей и их феноменология; развитие ребенка в различных детских общностях.

Обращение к теме детской общности вызвано, по крайней мере, тремя причинами.

Во-первых, курс на индивидуализацию, принятый в последние годы, в том числе и в образовании, все больше приводит к минимизации роли общности в повседневной жизни ребенка. Сочетание этого факта с погружением современных детей в виртуальную реальность, что существенно ограничивает их реальное общение, прежде всего, со сверстниками, также снижает роль детской, детско-взрослой общности в развитии современного ребенка. И мы уже видим негативные последствия данных явлений. Многие дети практически утрачивают навыки общения со сверстниками или их общение носит специфический характер по содержанию и формам.

Во-вторых, детская общность и детский коллектив — явления взаимосвязанные. Создавать и развивать детский коллектив сейчас могут немногие педагоги. Да они и не испытывают в нем потребность, не видят в нем воспитательного потенциала, перед педагогами не ставится такая задача.

В-третьих, существуют специфические проблемы просоциальных общностей, часто специально создаваемых взрослыми, и асоциальных общностей, в основном, возникающих стихийно. О них тоже идет речь в данной монографии.

Теории и практике воспитания явно не доставало описания современных детских общностей, осмысления особенностей влияния различных общностей на развитие ребенка.

Поэтому в монографии присутствует глава, посвященная феноменологии детских общностей. В ней авторы монографии постарались представить описания общностей, в которые входят современные школьники, студенты. Для получения достоверной информации мы использовали разные методы. Среди них: включенное наблюдение, монографическое изучение, обобщение экспертных оценок, обобщение передового педагогического опыта. Много интересной и полезной информации нам дали и материалы, представленные в Интернете, в том числе и размышления самих подростков о том, какую роль играют в их жизни различные объединения, с какими трудностями они сталкиваются при вхождении в них.

Красной нитью через всю монографию проходит идея выявления и максимального использования воспитательного потенциала детской общности.

Особое внимание в монографии уделяется роли взрослого в формировании и развитии общности. Педагог (или взрослый, его заменяющий) зримо или незримо присутствует практически в любой детской общности, поэтому в монографии, по сути, идет речь о детско-взрослой общности. Это понятие прочно вошло в понятийный аппарат теории воспитания.

В монографии показана логика, ход исследования, что не часто встречается в последнее время в педагогической литературе.

Мы надеемся, что монография будет полезна, прежде всего, современному педагогу; ознакомившись с ней, он сможет более грамотно работать с современными подростками, молодежью.

Исследователям, проявляющим интерес к теории воспитания, будет интересен опыт расширения понятийного аппарата, подходы к типологизации общностей, построение теоретического и практического исследования.

*Н.Л. Селиванова,
зав. лаборатории теории воспитания ФГНУ ИТИП РАО*

ГЛАВА I

ДЕТСКАЯ ОБЩНОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

I. 1. Теоретико-методологическое обоснование рассмотрения проблемы детской общности

Традиционный ответ на вопрос, где в реальности живут люди, аксиоматичен: люди живут в обществе. Однако этот ответ мало что дает для понимания реальных проблем, в решение которых вовлечены индивиды. Сказать: «в обществе» — значит не сказать ничего определенного. Чтобы осмыслить ответ на поставленный вопрос, нужно спуститься с абстрактных высот общественного бытия к реальности более конкретной, чем общество вообще. Этой реальностью являются социальные общности.

Понятие «общность» в науку ввел немецкий социолог Ф. Теннис в 1881 году в книге «Общность и общество (Теорема философии культуры)». Он выделил две категории социальных объединений — общность (*Gemeinschaft*) и общество (*Gesellschaft*). Согласно его представлениям, речь здесь идет не о конкретно исторических явлениях, а об идеальных типах.

Основные критерии различий между общностью и обществом:

- воля людей: сущностная воля составляет основу общности, а избирательная воля — основу общества;
- цели деятельности: в общности они направлены на внутреннее существование, в обществе — на взаимобмен;
- фундамент: в общности это социальная близость; фундамент общества — интерес;
- способ возникновения: общность — естественное, социальное образование, ее сущность экзистенциональна, а общество — сознательное объединение, основанное на договоре и свободе выбора;
- типы социальных отношений: в общности они построены

на принципах равенства, в обществе — на власти или иерархии;

- природа конфликтов: в общности доминируют отношения солидарности, в обществе — конфликт интересов различных групп;
- цели вступления: в общности они не конкретны, не осознаны; цели вступления в общество — конкретные цели обмена товарами;
- обязательства людей: в обществе они находятся в рамках правового договора, в общности обязательства включены в моральные отношения;
- институционализация норм: в обществе нормы институционализированы в рамках закона, в общности — в рамках морали и нравственности;
- установки людей: установки индивидов, находящихся в общностных отношениях, являются эмоциональными, глубоко укорененными; установки индивидов, находящихся в общественных отношениях, — более динамичны, ситуативны, рациональны.

Идеи Ф. Тенниса заложили методологический фундамент исследований общности. Современная методология общности основывается на следующих постулатах.

1. В первую очередь, человек живет не в обществе, а в социальных общностях. Они охватывают его повседневную и иную жизнедеятельность в ее многообразных проявлениях: семья, трудовой и учебный коллективы, группа родственников и компания друзей, объединения по интересам, спортивные команды, сообщества территориального, этнического, религиозного характера и т.д. В совокупности бытование в данных общностях позволяет складываться представлениям индивидов об обществе.

2. Люди за социальными общностями, в которые включены, видят более широкие общественные образования: госу-

дарственные, экономические, политические и иные структуры, их органы и организации, которые в определенном смысле слова тоже выступают в качестве социальных общностей. В их деятельности люди также принимают участие. Но индивиды не воспринимают их как «свои» общности. Для них эти структуры есть общество, то, что в определенном смысле слова «противостоит» тем социальным общностям, которые существуют не только в реальности, но и в сознании, выступают как такие социальные образования, которые сближают, скрепляют, делают солидарными людей в рамках определенных групп, позволяют идентифицировать себя с ними.

3. Чем многообразнее (и количественно, и качественно) эти социальные общности, тем более насыщенной и полной становится жизнь людей, включенных в их деятельность. Уровень «социальности» личности, т.е. ее включенности в социальные связи и отношения, определяется во многом тем, в каких (по количеству и содержанию) социальных общностях функционирует индивид.

4. Социальная общность оказывается своеобразным соединительным механизмом, реальным связующим звеном между личностью и обществом. Изучение и знание этого механизма позволяет, с одной стороны, конкретизировать общество, которое зачастую представляется людям в повседневной жизни достаточно абстрактным образованием, с другой – выявить возможности собственной интеграции в целый ряд процессов через деятельность различных социальных общностей и участие в этой деятельности.

5. Чем крупнее по численному составу социальная общность, тем слабее оказываются внутренние связи между ними и менее заметными – некоторые признаки (в частности, пространственно-временного плана), которыми данная общность характеризуется. И наоборот. Степень ее комплексности демонстрирует основные общностнообразующие признаки.

6. Социальные общности, при всей своей относительной стабильности и постоянстве, достаточно динамичны. Их внутренними изменениями, а также появлением новых социальных общностей объясняется динамизм общества. Новые типы социальных общностей создаются как внутри отдельных стран, так и в рамках международного сообщества, что является рефлексией происходящих «здесь и сейчас» значимых процессов экономического, политического, культурного и иного характера. Но важно иметь в виду, что изменения в обществе могут оказывать как позитивное, так и негативное влияние на функционирование социальных общностей.

Существующие точки зрения и позиции исследователей проблемы социальной общности в зарубежной и отечественной науке убеждают в наличии ряда подходов к ее пониманию: микро/макросоциологического, системного, пространственного, структурного, психологического, поведенческого, коммуникативного, деятельностного.

В *микро/макросоциологическом подходе* социальная общность рассматривается либо как социальное образование, которое противопоставляется обществу по размеру, объему, характеру, содержанию, направленности связей между людьми и способам их изучения (Ф. Теннис, Т. Парсонс), либо как большая социальная структура, имеющая много признаков неопределенности и расплывчатости в рамках концепций социальной общности (Г. Блумер, Г. Лебон, Дж. Масионис, Р. Тернер, Л. Киллиан).

Системный подход ориентирован на комплексное изучение социальной общности с учетом ее основных характеристик: ценностных ориентаций членов данной общности, условий их жизни, характера социальных связей, отношений, интеракции, коммуникации, нормативной и ценностной основы взаимодействия (В.А. Ядов).

Пространственный подход в концепциях социальной об-

щности вводит в качестве одного из ее определяющих факторов стабильно ограниченную территорию (постоянное место жительства), на которой осуществляется социальное взаимодействие людей, обладающих прочными связями между собой (Н. Смелзер, П. Сорокин, Т. Парсонс, Л. Шноре).

Структурный подход выявляет элементы социальной общности и отношений между ними; он распространяется на анализ внутренних для социальной общности связей и внешних, т.е. тех, которые характеризуют ее взаимодействие с другими социальными общностями в рамках структуры общества, социальной структуры, социальной стратификации (Э. Гидденс, П. Бурдьё, П. Штомпка).

Психологический (психосоциальный) *подход* предполагает рассмотрение социальной общности сквозь призму проявляющихся чувств, сознания и переживания психической связи между людьми в их межличностном взаимодействии. Речь идет о социально-психологической общности как инструменте сплоченности, интеграции, солидарности и взаимопонимания людей (Б. Андерсон, К. Касториадис).

Поведенческий подход характеризует социальную общность как субъект социального поведения, где социальное поведение отдельных людей обусловлено их принадлежностью к общности. Указанная трактовка социальной общности позволяет понять социальное поведение таких ее разновидностей (и индивидов внутри них) как этническая, религиозная, семейная, образовательная и другие общности (М.О. Мнацаканян).

Коммуникативный подход направлен на рассмотрение социальной общности как связи, коммуникации, сопричастности, взаимодействия людей по ряду признаков поведения и общения. Он присутствует чаще всего в социально-психологических концепциях социальной общности (К. Левин, Б.Д. Парыгин).

В рамках *деятельностного подхода* социальная общность

рассматривается как взаимосвязь индивидов, являющихся самостоятельными субъектами социального действия и характеризующихся относительным единством, сходством их целей, задач, интересов на основе общих условий бытия и деятельности (Г.М. Андреева, Л.П. Буева, Г.Е. Зборовский, В.А. Ядов).

Рассмотренные подходы позволяют систематизировать различающиеся точки зрения на социальную общность. Представляется, что они не противоречат друг другу, а скорее взаимодополняют. Отсюда следует, что к анализу тех или иных социальных общностей можно применять не один, а ряд подходов, что не отрицает наличия среди них доминантного. Это, в свою очередь, вряд ли оправдывает исключительность и уникальность какого-то одного подхода. Все зависит от цели исследования и особенностей рассматриваемых социальных общностей.

Анализ философской, социологической, психологической, культурологической литературы по проблемам социальной общности позволяет не только выделить различные подходы к ее трактовке, но и поставить вопрос о возможности их рассмотрения в сопряжении с теми или иными парадигмами. Так, системный подход дает основание анализировать ее в рамках структурного функционализма. Поведенческий подход создает предпосылки для трактовки социального поведения общности в границах парадигм обмена, выбора и конфликта. Коммуникативный и психологический подходы служат теоретической основой для характеристики социальной общности с позиций символического интеракционизма, феноменологии, этнометодологии. Пространственный и деятельностный подходы ориентируют на использование при интерпретации социальной общности интегральных парадигм.

В современной науке не достигнуто согласие относительно определения понятия общности, что подтверждает высокий уровень интерпретационной неопределенности, большую

теоретическую сложность категории «общность». Различные авторы называют разные основания формирования общности: Ф. Теннис и Э. Дюркгейм – волю людей; М. Вебер – тип действий (целерациональный или ценностнорациональный); А.С. Ахиезер – эмоциональные механизмы; В.М. Бехтерев – общность цели; В.А. Ядов – взаимные интересы; Д.М. Гвишиани и Н.И. Лапин – социальное действие и поведение людей; Б.Д. Парыгин – общение; С.С. Фролов – взаимные ожидания; К. Левин – эмпатию; Дж.Келли – единое истолкование опыта; Э. Аронсон – нормы взаимоотношений; Г.М. Андреева и Л.П. Буева – совместную деятельность. Понятие общности в научной литературе зачастую является синонимом понятий «социальная система», «малая группа», «большая группа», даже – «масса» и «толпа».

Впрочем, отсутствие консенсуса относительно дефиниции общности не мешает давать ей содержательную характеристику. В современном социальном и гуманитарном знании принято считать общностнообразующими следующие признаки:

1. включенность социальной общности в более широкий социальный контекст, систему общественных отношений;
2. объединение людей;
3. осуществление совместной деятельности, взаимодействие на разных уровнях;
4. наличие социальной связи;
5. наличие схожих характеристик условий жизни и деятельности;
6. наличие ресурсов – экономических, социальных, политических, культурных, символических;
7. наличие социально-пространственных и социально-временных характеристик;
8. наличие значимого основания (причины) сообща на-

- ходиться в общности, отвечающего интересам всех ее участников и способствующего реализации потребностей «быть вместе» каждого;
9. принятие всеми или большинством членов общности правил, традиций, ценностей и образцов поведения, характерных для нее;
 10. осознание людьми своей принадлежности к социальной общности, возникновение на этой основе чувства «Мы» («Свои») и «Они» («Чужие»);
 11. признание групповой идентичности общности существующим социальным окружением, т.е. другими, посторонними людьми и общностями;
 12. конструирование социальных общностей;
 13. наличие социальной солидарности;
 14. наличие общих ценностей, интересов, установок как основы устойчивых форм совместной жизни.

При этом первые семь признаков носят преимущественно объективный, а другие семь признаков – преимущественно субъективный характер.

Проблематика *детской общности* сформировалась в первой половине XX века в рамках практикоориентированных психолого-педагогических наблюдений и исследований (М. Монтессори, Я. Корчак, Р. Штайнер). В отечественной психолого-педагогической науке эта проблематика входила в корпус исследований и наблюдений детского коллектива (А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий). Коллектив рассматривался как социальная группа, объединенная общими целями и задачами (заданными извне и совместно определяемыми в коллективе), непосредственной деятельностью, системой связей и отношений, возникающих в процессе деятельности, общими ценностными ориентациями, группа, достигшая в процессе социально ценной совместной деятельности высокого уровня развития.

Несмотря на то, что основное внимание исследователей

и практиков детского коллектива было сконцентрировано на общественной заданности воспитания детей в коллективе и через коллектив, общностная тематика постепенно усиливала свое звучание. Так, В.А. Сухомлинский писал: «Есть особая область духовной жизни коллектива, которую можно назвать эмоциональным состоянием (взаимоотношением). Жизнь коллектива — это тысячи и тысячи самых неожиданных и тончайших прикосновений человека к человеку: сердца к сердцу, мысли к мысли, радости к горю, счастья к смятению и безнадежности...»¹.

В разрабатываемой с 1960-х годов Л.И. Новиковой и ее сотрудниками теории детского коллектива тема общности звучит еще сильнее. По мнению исследователей, любой детский коллектив имеет двоякую структуру: с одной стороны, выступает как организация, как система формальных связей и отношений, с другой стороны, проявляется как общность, система эмоционально-психологических связей и отношений. «Неофициальная структура коллектива характеризует его как социально-психологическую общность. Неофициальная структура детского коллектива складывается в рамках структуры официальной. Совместная деятельность, сближение детей пробуждает чувство симпатии между ними, усиливает потребность в общении. В результате между ними возникает целая гамма межличностных связей и отношений эмоционально-психологического характера»².

В своих исследованиях учебной деятельности детей В.В. Давыдов, Ю.В. Громыко, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман, В.И. Слободчиков высветили детско-взрослую образовательную общность как коллективного субъекта учебной деятельнос-

¹ Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека / В.А.Сухомлинский. — М., 1990. — С.55.

² Новикова, Л.И. Педагогика детского коллектива: вопросы теории / Л.И.Новикова. — М., 1978.

ти. Развиваемый ими подход направлен на анализ и раскрытие форм организации взаимодействия и учебной коммуникации («форм общения в обучении» – формулировка Г.А. Цукерман), принципов построения совместного действия, включающего взаимопонимание, самоопределение, рефлексию, способы коллективного мышления, субъектов взаимодействия (педагогов и школьников), условий функционирования детско-взрослой образовательной общности.

Именно в рамках данной исследовательской программы В.И. Слободчикову удалось выйти на создание психологической теории детской (детско-взрослой) общности.

Как отмечает В.И. Слободчиков, нигде и никогда мы не увидим человека до и вне его связей с другими. Он всегда существует и развивается в со-обществе и через со-общество. Это изначальное единство, сплетение и взаимосвязь двух (и более) жизней, их внутреннее единство и внешняя противопоставленность могут быть названы *со-бытийной общностью*.

«Взрослый входит в со-бытие как живой носитель существующей возрастной стратификации, символизации мира и его духовных смыслов... В свою очередь, ребенок вначале входит в со-бытие своей органичностью (живой пластичностью), можно сказать – предельной неопределенностью, незаданностью того или иного способа бытия, незаданностью своих способностей, а тем самым – максимально несвободным (еще некому быть свободным)... Во встрече, в со-бытии пластичной органичности ребенка и действенной программы взрослого и начинается становление индивидуальных способностей, происходит обретение все большей свободы от своей незаданности и все большей свободы для своей собственной укорененности в человеческом сообществе»¹. Со-бы-

¹ Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов./ В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев/ – М., 2000. – С. 181.

тийная общность, по сути, есть то пространство, та ситуация развития, где у ребенка впервые зарождаются специфические, собственно человеческие способности, позволяющие ему стать и быть субъектом своей жизни. Принцип развития — динамическое преобразование систем связей и отношений между людьми в со-бытийной общности в процессах социализации (отождествления) и индивидуализации (обособления). При этом индивидуализация определяется как процесс оформления уникального и неповторимого Я, приобретения юным человеком все большей самостоятельности и относительной автономности. Социализация трактуется как вращание юного человека в мир человеческой культуры и общественных ценностей.

Чтобы обеспечить ребенку условия здоровой и духовно полноценной жизни, необходим взрослый человек. Это аксиома, не требующая доказательств. Можно сказать, что «собственно человеческое в человеке» — это всегда Другой человек. Детству естественно присущи стремления к дополнению, потребность и способность обретения полноты человеческого бытия. Старшие создают особую, располагающую, дружественную среду, в которой младшим легче рассекречивать и осваивать глубины и потенции собственного внутреннего мира, обогащать ими свою жизнь и жизнь других людей. Иными словами, взрослые (в норме!) обеспечивают ребенку презумпцию человечности — право и возможность стоять на человеческом пути развития, по мере взросления становиться действительным автором собственного развития.

Детско-взрослую со-бытийную общность необходимо отличать от симбиотической сращенности и формальной организованности. В симбиотической сращенности почти отсутствуют отношения, действуют только связи (например, феномен «маменькиного сынка»). В формальной организованности — другая крайность, здесь фактически отсутствуют

связи (ее участники находятся лишь в отношениях друг с другом). И только в со-бытийной общности совокупность связей и отношений находится в гармоничном единстве.

Подлинно со-бытийная детско-взрослая общность одновременно несет в себе и целевые ориентиры совместной деятельности, и ценностные основания своего единства. Понятно, что она не возникает стихийно, сама по себе; ее становление связано со специальными и осознанными усилиями каждого из ее участников. Вне этих усилий со-бытийная общность быстро вырождается в одну из двух своих противоположностей.

По мнению В.И. Слободчикова, именно в этом и состояло гениальное педагогическое и социальное открытие А.С. Макаренко, главный пафос утверждения в педагогическом сознании и педагогической практике коллективных форм организации совместной жизни и деятельности детей и взрослых. Коллектив, как его понимал А.С. Макаренко, — это и есть реальное жизненное пространство, где осуществляется становление собственно человеческого в человеке. Подлинная личность, и даже индивидуальность может быть выстроена только из материи общественной жизни. Другого материала в руках взрослого, педагога просто не существует, если не считать такой материей натуральную телесность, присущую каждому из нас. Но из телесности можно построить только тело. А перед А.С. Макаренко стояла задача вырастить человека во всех его измерениях— и телесных, и душевных, и духовных, сделать его способным к самостоянию в универсуме человеческих связей и отношений.

А.С. Макаренко и его последователи с задачей создания развивающих детских общностей справились. Сегодня это предстоит сделать нам.

1.2. Детская общность как объект современного педагогического исследования

Долгие годы ключевым понятием для отечественной педагогики было понятие коллектива. Оно заменяло такие понятия как «общность», «объединение», «малая группа». Работая с этим понятием, педагоги, особенно практики, не часто задумывались о том, что на самом деле редко кому из них приходилось иметь дело именно с коллективом. Толкование понятия «коллектив» обычно носило идеологический характер и связывалось с коммунистическим воспитанием. Это и послужило одной из причин забвения коллектива в 90-е годы XX столетия. Курс на индивидуализацию, взятый в образовании в эти же годы, также сработал не в пользу коллектива.

На длительное время практически исчезло из педагогической лексики и понятие «объединение». Это произошло в связи с ликвидацией пионерской и комсомольской организаций, а теория дополнительного образования, в которой впоследствии понятие «объединение» стало одним из центральных, еще не набрала силу.

Тем не менее для педагогов, как практикующих, так и ведущих научные исследования и реально представляющих, как происходит процесс воспитания ребенка в школьном возрасте, достаточно очевидно, что этот процесс не может происходить вне детского объединения, общности.

К понятию «общность» обращались и философы, и социологи, и психологи (Г. М. Андреева, В. В. Давыдов, Е.И.Исаев, К. Левин, Т.Парсонс, Б. Д. Парыгин, А.В. Петровский, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, Ф. Теннис, Г.А. Цукерман, В. А. Ядов и др.). Не обошли стороной это понятие и педагоги (Е.А. Александрова, Л.В. Алиева, Г.Ю. Беляев, О.С. Газман, Д.В. Григорьев, Н.Б. Крылова, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, И.Б. Первин, П.В. Степанов, И.В. Степанова и др.). Следует отметить, что последних интересовало не только само по-

нятие, но и феномен педагогической действительности, его роль в воспитании.

К сожалению, в педагогической литературе в последнее время редко встретишь воссоздание логики, хода исследования.

Здесь мы обратимся именно к этому вопросу, покажем, как выстраивались задачи исследования, почему выбирались именно эти задачи, как полученные результаты позволяли наиболее полно представить детскую общность как объект и субъект воспитания, диктовали необходимость внесения изменений в гипотезу исследования, в его категориальное поле.

В 2008 году в Центре теории воспитания (ныне лаборатории) Института теории и истории педагогики РАО возникла идея рассмотреть феномен детской общности, ее функций, роли в педагогической действительности, осмыслить все это на фоне состояния прошлых и современных исследований детского коллектива. Толчком этому отчасти послужило уже начатое к тому времени исследование И.Ю. Шустовой «Фактор детско-взрослой общности в воспитании и развитии субъектности юношества».

К моменту начала исследования мы констатировали характерную для современного состояния педагогических исследований детской общности неоднозначность и противоречивость трактовок таких понятий как «общность», «группа», «объединение», «организация», «коллектив» и т.п. Сегодня один и тот же феномен педагогической действительности может обозначаться разными терминами, а в одно и то же понятие может вкладываться совершенно разный смысл.

Для нас был очевиден факт зависимости личностного развития ребенка от той детской общности, которая его окружает, что придает изучению детской общности особое значение во всей теории воспитания.

Теории и практике воспитания явно не доставало описания современных детских общностей, осмысления особенностей

влияния различных общностей на развитие ребенка.

Особо хочется отметить общественное значение обращения к данной тематике. Последнее время мы неоднократно убеждались во влиянии общности – как позитивном, так и негативном – на поведение подростков, юношества. Примеры: акции временных и постоянных общностей различных общественных движений и субкультурных общностей; события на Манежной площади.

Появление виртуальных сетевых сообществ сегодня все больше становится предметом обсуждения, в том числе и педагогической общественности.

К сожалению, многообразие детских общностей не позволило углубленно рассмотреть все общности и заставило нас сосредоточиться на общностях в системе образования.

Какие же задачи стали для нас приоритетными в рассмотрении детской общности как объекта и субъекта воспитания?

Это, прежде всего:

- систематизация теоретико-методологических подходов к осмыслению детской общности как социально-педагогического феномена;

- разработка типологии просоциальных детских общностей;

- выявление воспитательного потенциала просоциальных детских общностей исходя из их особенностей;

- определение условий актуализации воспитательного потенциала детской общности;

- выявление места и роли взрослого в формировании и развитии детской общности (классного руководителя, педагога дополнительного образования, педагога-организатора детского общественного объединения);

- определение возможности влияния детской общности на социальное окружение.

Методологической основой проводимого исследования

являются междисциплинарные научные знания о человеке и о личности как феномене историческом, антропологическом, психологическом, культурологическом, социальном, философском и педагогическом, а также о развитии тех обществ, в которых живет человек. В частности:

– положения гуманистической психологии (А.Г.Асмолов, В.П.Зинченко, А.Н.Леонтьев, А.Маслоу, Е.Б.Моргунов, А.Б.Орлов, А.В.Петровский, К.Роджерс, С.Л.Рубинштейн и др.), в основе которых лежит понимание гуманизации личности как становления человеческого в человеке и гуманизации образования как конструктивного изменения людей, очеловечивания и гармонизации личности каждого участника образовательного процесса;

– современная концепция антропологии как целостного и системного знания о развивающемся человеке, о том, что в каждом неразрывно соединены общечеловеческое и особенное, свойственное данному месту, времени, группам, а также неповторимо индивидуальное; о присущей человеку возможности развития на протяжении всей его жизни; о сензитивности различных периодов развития ребенка к определенным воздействиям (Б.М.Бим-Бад, Л.П.Буева, Л.С.Выготский и др.);

– теория детского коллектива, в основе которой лежат идеи о том, что развитие личности ребенка опосредовано детским коллективом, представляющим собой сложную социально-психологическую систему, для которой характерно единство организации и психологической общности. Влияние коллектива на ребенка многоаспектно: за счет одних своих свойств коллектив может порождать процессы нивелировки личности, ее усреднения; за счет других – развивать индивидуальность ребенка, его творческий потенциал. Детский коллектив, с одной стороны, результат педагогических усилий взрослых, с другой – спонтанно развивающееся явление.

Предполагалось, что теоретическая значимость исследо-

вания будет связана с уточнением категориального поля исследования; с систематизацией теоретико-методологических подходов к осмыслению детской общности как социально-педагогического феномена; с разработкой типологии просоциальных детских общностей.

Уточнение категориального поля исследования потребовало рассмотреть наличествующие понятия общности.

Установлено, что большинство авторов основной возникновения и существования общности считают непосредственное контактное взаимодействие между людьми, совместное общение и деятельность.

Существуют различные подходы к рассмотрению общности.

Выделим из них два, важные для выявления роли общности в процессе воспитания. Первый рассматривает общность как понятие нейтральное по социальному смыслу. Второй рассматривает общность как объединение различных совокупностей людей, для которых характерны некоторые одинаковые черты жизнедеятельности и сознания. Во втором случае предполагается возникновение чувства «Мы» у членов общности.

В своем исследовании мы остановились на следующих определениях:

- объединение – соединение воедино людей на основе каких бы то ни было общих признаков;
- организация – иерархически структурированное объединение людей на основе заданных целей и совместной деятельности, направленной на достижение этих целей;
- общность – объединение людей на основе переживаемого ими чувства принадлежности друг к другу и взаимной комплиментарности (П.В.Степанов)¹;
- коллектив – сложная социально-психологическая си-

¹ См. подробнее в данной монографии: I.3. Общность в контексте воспитания.

стема, характеризующаяся единством организации и общности (Л.И. Новикова);

— детско-взрослая общность — объединение детей и взрослых (ребенка и взрослого) на основе переживаемого ими чувства принадлежности друг к другу.

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев в своих работах предлагают определение общности как «устойчивой и всегда определенной системы связей и отношений между людьми, имеющей единые ценностно-смысловые основания и конкретные целевые ориентиры»¹. Авторы выделяют детско-взрослую, симбиотическую и со-бытийную общности. Рассмотрение со-бытийной общности стало важным для нашего исследования. Прежде всего, остановимся подробнее на понятии — со-бытийной общности.

Данное понятие, по нашему мнению, имеет значение для теории воспитания, так как авторы определяют со-бытийную общность его как «целостную систему связей и отношений, то есть одновременно она выступает в двух ипостасях как структурная организованность и как связанная общность... В со-бытийной общности связи и отношения находятся в гармоничном единстве»².

Предложенное определение со-бытийной общности аналогично определению понятия коллектива как органического единства организации и психологической группы, данному в свое время Л.И. Новиковой³.

В последнее время педагоги все чаще в своих работах обращаются к понятию детско-взрослой общности. В этом плане

¹ Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. / В.И.Слободчиков, Е.И.Исаева. — М., 2000. — С.392.

² Там же. — С.173-174.

³ См: Новикова, Л.И. Педагогика детского коллектива: Вопросы теории. / Л.И.Новикова. — М., 1978.

надо, прежде всего, выделить исследование И. Ю. Шустовой.

И.Ю. Шустова понимает под «детско-взрослой общностью» первичную контактную группу детей и взрослых, проявляющую схожие потребности и интересы, осуществляющую пересечение ценностей и смыслов участников в совместной деятельности и общении, отражающую характер связей и отношений между участниками»¹. Автору данного исследования наряду с другими результатами удалось разработать типологию детско-взрослых общностей, в которых происходит социализация и развитие субъектных качеств современного юношества; выявить условия, при которых детско-взрослая общность становится фактором воспитания и развития субъектности юношества. Именно эти результаты стали важными для нашего исследовательского поиска.

В результате проведенного исследования мы пришли к выводу, что в педагогическом плане необходимо работать именно с понятием «детско-взрослой общности», потому что в реальности, если мы хотим получить воспитательный эффект и результат, педагог (или взрослый, его заменяющий) зримо или незримо должен присутствовать практически в любой детской общности.

Кратко представим картину результатов проведенного исследования.

Результатом решения задачи разработки типологии просоциальных детских общностей стал вывод, что типологизация детских просоциальных общностей может быть проведена по различным основаниям, что позволяет в полной мере раскрыть различные аспекты их воспитательного потенциала.²

¹ Шустова, И.Ю. Фактор детско-взрослой общности в воспитании и развитии субъектности юношества. Автореф. ... дисс. д-ра пед. наук. / И.Ю.Шустова – М., 2009. – С.4.

² См. подробнее в данной монографии: П.1. Основания типологии детских общностей.

Типологизация детско-взрослых общностей была проведена на базе изучения таких общностей как школьный класс, туристское объединение, детский клуб, детское объединение системы дополнительного образования, неформальная общность. Их рассмотрение позволило разработать единую модель описания общности, что дало возможность выявить особенности их воспитательного потенциала.

Модель включает в себя следующие компоненты:

- база общности – место – представленность в системе образования или вне системы;
- факторы, превращающие данное детско-взрослое объединение в общность;
- особенности структуры и отношений в общности;
- перспективы коллективообразования;
- возможности и ограничения в процессе взаимодействия с объединением, с общностью, возникшей на базе объединения;
- позиции, роли, влияние ребенка на развитие детско-взрослой общности;
- особенности позиции и роли взрослого в данной детско-взрослой общности.

В описании воспитательного потенциала детско-взрослой общности нами была использована разработанная в лаборатории теории воспитания модель описания потенциалов субъектов воспитания.

Воспитательный потенциал любого социального субъекта может быть описан с помощью следующей модели, включающей ряд компонентов:

- 1) аксиологический компонент (ценности, которые лежат в основе воспитательных действий субъекта, а также ценности, транслируемые подрастающему поколению);
- 2) телеологический компонент (цели и задачи, которые ставятся в области воспитания и социализации подрастающего поколения);

3) концептуальный компонент (ключевые идеи, теории и концепции, в том числе имплицитные, обеспечивающие деятельность субъекта в сфере социального воспитания);

4) методический компонент (методы, методики и социальные технологии, которые используются субъектом в процессе воспитания детей, подростков и юношества);

5) интерактивный компонент (способность и готовность к взаимодействию с другими субъектами и институтами в целях решения воспитательных задач)¹.

Условия актуализации воспитательного потенциала детской общности содержат инвариантную и вариативную части. Последняя зависит от специфики воспитательного потенциала каждого из типов детской общности.

Как было уже сказано, педагог (или взрослый, его заменяющий) зримо или незримо присутствует практически в любой детской общности.

Поэтому логика исследования для получения полной картины понимания детско-взрослой общности как объекта и субъекта воспитания делала необходимым определение роли взрослого в формировании и развитии общности.

Прежде всего, для обобщения роли педагога (взрослого) была выработана теоретическая модель деятельности педагога по формированию и развитию детской общности, включающая в себя следующие компоненты:

- цель – развитие и формирование детской общности;
- принципы деятельности педагога по формированию и развитию детской общности:

- гуманистичности, согласно которому высшей ценностью детской общности является ценность человека, признание, понимание и принятие его личности;

- коллективности, в соответствии с которым высшей фор-

¹ См.: Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности: концепция – М. 2010. – С. 3.

мой развития детской общности является детский коллектив как единство психологической общности и социальной организованности;

- деятельностного опосредования, согласно которому становление системы отношений членов общности происходит в их совместной деятельности, значимой как для каждого из них, так и для общности в целом (а по возможности — и для общества);

- диалогичности, в соответствии с которым в общности происходит обмен духовными ценностями и смыслами между всеми членами общности, а также производство общих духовных ценностей и смыслов;

- природосообразности, предполагающий, что формирование и развитие детской общности происходит в соответствии с психофизиологической нормой развития ребенка, на основе учета его возрастных и индивидуальных особенностей;

- культуросообразности, согласно которому формирование и развитие детской общности происходит в соответствии с культурными традициями страны, региона, поселения, ориентировано на складывание самобытной субкультуры детской общности;

этапы развития детской общности: первоначальный этап формирования общности; этап ее стабильного развития; развитие общности как коллектива;

основные задачи педагога на каждом из этапов формирования и развития детской общности.

Первоначальный этап формирования общности: определение совместных целей и приоритетной деятельности общности; формирование функциональных отношений в общности; корректировка конфликтов в сфере функциональных и эмоциональных взаимоотношений членов общности.

Этап ее стабильного развития: формирование и развитие

общественно значимых целей и мотивов деятельности; развитие творческих форм ее организации; стимулирование процессов самоорганизации в общности; установление соответствия деловых и эмоционально-психологических взаимоотношений ее членов; формирование позитивного эмоционального климата общности.

Развитие общности как коллектива: организация деятельности как коллективной на пользу другим людям, то есть осуществление ее нравственной цели; передача всех основных сфер жизнедеятельности общности органам самоуправления; гармонизация деловых и эмоционально-психологических взаимоотношений; формирование гуманистического характера взаимоотношений; формирование атмосферы общности как устойчиво оптимистичной и доброжелательной; создание дополнительных условий для личностного самовыражения и самоутверждения каждого члена общности.

Практическая реализация модели связана, с одной стороны, с особенностями самой детской общности, а с другой – с развитостью личностно-профессиональной позиции педагога. Присутствие взрослого в детской общности создает возможность развития этой общности до уровня коллектива.

Безусловно, что детская общность, в свою очередь, влияет на социальное окружение. Она способна нести свои ценности, нормы поведения, формы деятельности в общественную жизнь. Особо ярко это прослеживается на примере неформальных общностей, общностей детско-юношеских организаций.

Если речь идет о просоциальных общностях, то это является позитивным фактором развития общественной жизни; в противоположном случае требуется корректировка не только со стороны педагогов, но и со стороны общественности, той ее части, которая понимает и разделяет гуманистические и демократические ценности обустройства современного российского общества.

Итак, мы показали, каким образом выстраивалось исследование детской общности как объекта и субъекта воспитания, к каким результатам мы пришли, какие проблемы современного воспитания можно решить, используя потенциал общности.

Исследование имеет и практическую значимость. Оно позволит педагогам-практикам расширить представления о детской общности и ее роли в процессе воспитания. Результаты исследования могут быть использованы при проектировании и реализации инновационных способов и форм воспитательной деятельности, а также для совершенствования содержания учебных курсов, учебных пособий, образовательных программ высшего и дополнительного профессионального педагогического образования.

I. 3. Общность в контексте воспитания

Общность – понятие, довольно давно употребляемое в социальных науках: в социологии, антропологии, этнографии, психологии, педагогике. Одним из первых разработкой этого понятия занялся еще в XIX веке немецкий социолог Ф.Теннис. К общностям Теннис относил такие социальные объединения, которые основаны на естественной, чувственной, иногда даже неосознаваемой тяге человека к другим людям (в отличие от обществ, где эта тяга обусловлена расчетом, возможностью достичь каких-то личных целей).

Такого рода естественную тягу, стремление, симпатию историк и этнограф Л.Н.Гумилев называл комплиментарностью¹ и, подобно Ф.Теннису, противопоставлял ее сознательному расчету и стремлению к выгоде². Принцип комплимен-

¹ Не следует путать с понятием «комплементарность» (от фр. *complémentaire* – дополняющий, лат. *complere* – дополнять) – взаимодополняемость, взаимосоответствие.

² Гумилев Л.Н. Конец и вновь начало / Свод N 2. Международный аль-

тарности, как справедливо замечал Л.Н.Гумилев, наблюдается и у животных (например, привязанность собаки к человеку); на этом принципе основаны семейные связи, он фигурирует и на уровне этносов, где именуется патриотизмом¹. Комплиментарность, таким образом, выступает основополагающим принципом образования общностей.

Теннисовское противопоставление общностных и общественных принципов объединения людей перекликается и с другими подходами к рассмотрению социальных явлений.

Так, о разных принципах объединения людей писал в своей работе «Символ и ритуал» английский антрополог В.Тернер. В частности, он противопоставлял социальной структуре (в основе которой лежат отношения между статусами, ролями и должностями) совершенно иной тип объединения людей – коммунитас. В его основе «отношения между конкретными, историческими, идиосинкразическими личностями. Эти личности не разделяются по ролям и статусам, а взаимодействуют друг с другом скорее на манер буберовских "Я" и "Ты"»².

Сходное представление находим и у американского социального психолога Э.Мэйо, занимавшегося исследованиями социальных объединений на производстве. Он различал объединения, основанные на формализованных, иерархических отношениях, и объединения, основанные на неформальных отношениях. Хоторнские эксперименты, проводившиеся под руководством Э.Мэйо, позволили исследователю сделать вывод о силе влияния на человека (в частности, на производительность его труда) именно последних объединений³.

манах / Сост. Н.В.Гумилева. - М.: Танаис ДИ-ДИК, 1994 – С. 60-61.

¹ Там же, С. 62.

² Тернер, В. Символ и ритуал. - М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1983. – С. 201.

³ Хоторнский эксперимент // http://ru.wikipedia.org/wiki/Хоторнский_эксперимент.

В современной психологической науке тему противопоставления различных типов социальных объединений активно развивает В.И.Слободчиков. Он пишет об оппозиции социальной организованности (структуры) и неструктурированной общности. По его мнению, критерием различения организации и общности являются мотивы и условия объединения людей. «Организация представляет собой целевое объединение людей (ср. с обществом Ф.Тенниса. – П.С.) по заранее определенной структуре»¹. Общность же «есть объединение людей на основе общих ценностей и смыслов: нравственных, профессиональных, мировоззренческих, религиозных и т.п.»². Эти два типа объединения, пишет В.И.Слободчиков, «иноприродны друг другу, так как одно характеризуется преобладанием формальных отношений, а другое – преобладанием симбиотических связей»³. По мнению исследователя, «существующая оппозиция может быть преодолена введением понятия со-бытийной общности, которая по определению есть целостная система связей и отношений, т.е. одновременно выступает в двух ипостасях: как структурная организованность и как связанная общность»⁴.

В педагогической науке проблема различных принципов объединения людей нашла свое отражение в концепции дет-

¹ Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов./ В.И.Слободчиков, Е.И.Исаева. – М., 1995. – С. 172.

² Там же.

³ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов./ В.И.Слободчиков, Е.И.Исаева. – М., 2000. – С. 173.

⁴ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. / В.И.Слободчиков, Е.И.Исаева. – М., 2000. – С. 173-174.

ского коллектива, разрабатываемой Л.И.Новиковой и ее коллегами. Коллектив понимался исследователями как «единство организации и психологической общности»¹ (предлагаемое В.И.Слободчиковым понятие со-бытийной общности оказалось очень близким этой трактовке коллектива), для которого характерны формальная структура, основанная на формализованных деловых отношениях, и неформальная структура, основанная на неформальных отношениях эмоционально-психологического характера – дружбы, заинтересованности, симпатии².

Как видим, общность уже давно является объектом научного интереса представителей самых разных отраслей гуманитарного знания, педагогики в том числе. И, поскольку общность играет большую, точнее было бы сказать, ключевую роль в процессе воспитания, нам представляется важным подробнее остановиться на педагогическом контексте рассмотрения данного феномена.

Итак, общность характеризуется несколькими существенными признаками.

В первую очередь, для нее характерно наличие у ее членов чувства сопричастности друг другу, ощущения своей принадлежности к какому-то общему кругу, переживания своей схожести с другими членами общности – схожести интересов, образа жизни, судьбы. Конечно, наиболее ярко эти признаки бывают выражены у любящих друг друга детей и родителей, у закадычных друзей, влюбленных пар. Но подобные переживания могут возникать, например, и у юного спортсмена, с

¹ Караковский В.А., Новикова, Л.И., Селиванова, Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / Под. ред. Н.Л. Селивановой. Изд. 2-е, доп. и перераб. / В.А.Караковский, Л.И.Новикова, Н.Л.Селиванова.– М., 2000. – С. 66.

² Новикова, Л.И. Педагогика воспитания: Избр. пед. труды / Под ред. Н.Л.Селивановой, А.В.Мудрика. Сост. Е.И.Соколова./ Л.И.Новикова – М., 2010. – С. 41-46.

энтузиазмом выступающего за детскую футбольную команду, и у школьника, которому, наконец, посчастливилось попасть на вожделенный школьный коммунарский сбор. Когда приехавший жить в чужую страну иностранец начинает связывать свою судьбу с судьбой ее граждан, в нем просыпаются эти же чувства, и тогда он начинает ощущать себя частью новой для себя общности.

Человеку вообще свойственно испытывать такие социальные чувства; это, видимо, наша родовая черта. Но вот вопрос: а на основе чего возникают эти чувства и переживания. Иными словами, почему люди переживают свою общность с одними людьми и остаются равнодушными или даже враждебными по отношению к другим? Объяснить это особенностями взглядов, ценностей, социального происхождения, культуры так же сложно, как сложно всем этим объяснить тайну любви (по поводу которой в народе нередко говорят «любовь зла...»), «стокгольмский синдром» или материнский инстинкт — то есть те явления, которые не дают нам забыть, что самой большой загадкой на земле является человек. То, что влечет человека к одним людям и отталкивает его от других, находится, видимо, в сфере бессознательного. Как мы уже сказали, Л.Н.Гумилев использовал в этой связи понятие «комплиментарность»¹. Complimentarity — это неосознанная тяга, симпатия, подсознательное взаимовлечение, «пусть даже для того, чтобы вести споры друг с другом»². Complimentarity, таким образом, — это второй важнейший признак общности.

Третьим признаком общности является неформальный характер отношений между ее членами. Эта особенность, как

¹ Гумилев, Л.Н. Конец и вновь начало / Свод N 2. Международный альманах / Сост. Н.В.Гумилева./ Л.Н.Гумилев. — М.: Танаис ДИ-ДИК, 1994 — С. 61.

² Там же. — С. 64.

было отмечено выше, упоминается многими исследователями. Взаимная положительная комплиментарность, чувство сопричастности друг другу приводят к установлению неформальных отношений между членами общности. Конечно, в рамках той или иной общности могут возникать и формализованные, деловые отношения (например, в той же футбольной команде или на школьном сборе), но без них общность может прекрасно существовать, а вот без неформальных, глубоко личностных отношений — нет.

Выделенные выше ключевые признаки общности позволяют сделать несколько выводов и о некоторых других ее характеристиках: пространственных, временных, структурных и т.п.

Общности существуют, в первую очередь, как субъективно переживаемые их членами явления и лишь во вторую — как объективные данности для других.

Общности могут существовать как на протяжении довольно длительного времени, так и в весьма ограниченные сроки (как, например, игровые общности у детей, существующие до тех пор, пока длится объединяющая их игра).

Общности не обязательно являются группами людей, находящихся в личном контакте друг с другом: этнические или конфессиональные общности, к примеру, к таковым не относятся.

Не являются обязательными признаками общностей их неструктурированность и неиерархичность: свою общность с другими людьми человек может переживать и в контексте определенной иерархии (например, семейной).

У общности (особенно если она является детско-взрослой, то есть общностью, объединяющей детей и взрослых) есть еще одна замечательная особенность. С ней неразрывно связаны процессы социализации и воспитания человека. Об этом писал еще Ф.Теннис: «...Человек связан с другими

людьми постольку, поскольку знает, что он с ними связан; он знает об этом или в большей степени чувственно, или в большей степени мысленно; отсюда возникают чувство или ясное сознание обязательности, должности, непозволительности и справедливое отвращение от последствий неправильного, противоправного, противозаконного и вообще неправомерного и, наконец, не-нравственного и не-приличного действия и поведения»¹.

Заметим, что детско-взрослая общность не просто играет важную роль в воспитании: без детско-взрослой общности оно просто немыслимо! Здесь, и только здесь, происходит воспитание. Понятие «детско-взрослая общность» позволяет нам произвести социальную локализацию воспитания. Это означает, что воспитание ребенка может осуществляться только в общностях, которые тот образует со значимыми для него взрослыми людьми.

Самая первая такая детско-взрослая общность складывается уже с первых дней жизни ребенка — это его семья. Переживая свою общность с родителями, ребенок вначале неосознанно, а потом и произвольно начинает отождествлять себя с ними, считать себя похожим на них, ориентироваться на них, соотносить с ними свое поведение, сходным с ними образом интерпретировать окружающий его мир. Другими словами, ребенок перенимает знания, отношения, действия тех людей, общность с которыми он переживает. Отождествляя себя с ними, он интернализирует² их установки, делает их своими собственными. Например, так же, как и родители, ребенок начинает считать, что перед едой надо мыть руки, что он,

¹ Теннис, Ф. Общность и общество //www.nir.ru/sj/sj/34-tennis.htm

² Интернализация — это перенимание от другого того мира, в котором другие уже живут. Именно благодаря процессу интернализации нечто становится само собой разумеющейся реальностью для человека (см.: Питер Бергер, Томас Лукман. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. — М., 1995. — С. 211–212).

например, мальчик, а бывают еще и девочки, что относиться к старикам надо уважительно, что просящему милостыню нужно подавать и т.п. То есть он перенимает от родителей и некоторых других своих родственников их представления об элементарных нормах поведения, о гигиене, о половой стратификации общества и еще многое из того, что принято называть картиной мира — системой иногда до конца не осознаваемых представлений человека о мире, определяющих его ориентацию в этом мире и его социальное поведение.

Эта перенимаемая в раннем детстве картина мира станет для растущего человека базисной; со временем она будет расширяться, дополняться фрагментами картин мира других значимых для него людей, но в отличие от этих более поздних наслоений она будет чрезвычайно слабо поддаваться каким-то существенным изменениям. Она останется своеобразным ядром картины мира человека на всех этапах его развития.

По мере взросления ребенка его социальное окружение становится все шире, он начинает встречаться с другими людьми, испытывать на себе влияние других норм, видеть другие интерпретации действительности, сталкиваться с другими толкованиями истины, добра, красоты. Причем ребенок, подросток или юноша встречается не просто с разными, но зачастую и с противоречащими друг другу картинами мира. За примерами далеко ходить не надо, ими изобилует наша повседневная жизнь. Так, например, для одних людей увиденный в лесу мусор — сигнал к тому, чтобы убрать его, а для других — прямой указатель на то, что рядом можно бросать свой собственный. Кто-то может считать добродетелью толерантное отношение к людям иной национальности, а кто-то — борьбу за «национальную чистоту» родного города. Для одних последние выборы президента — это фарс и политическая манипуляция, для других же — чуть ли не высшее проявление демократии.

С людьми, предлагающими растущему человеку свои вер-

сии социально значимых знаний, отношений, действий, он встречается повсюду. Ситуация усложняется: чьи установки он интернализирует, в чью сторону направится вектор его ценностного самоопределения, кто и в какой мере будет способствовать становлению его индивидуальной картины мира – родители, друзья, церковь, педагоги, какие-то иные взрослые. А будут это как раз те люди, с кем ребенок сможет почувствовать свою общность, с кем он сможет установить важнейшую для своего личностного развития духовную связь. Именно их картины мира будут интернализованы ребенком и составят новые слои его собственной картины мира¹.

Но тут возникает другой вопрос, нуждающийся в прояснении: что, если эти картины мира вступают в явное противоречие друг с другом или с базисной (сформировавшейся в раннем детстве) картиной мира самого ребенка. В этом случае важную роль начинает играть процесс рефлексии, позволяющий ребенку осмыслить как новые для него, так и ранее уже интернализованные им установки. Такая рефлексия может быть инициирована кем-то извне (например, педагогом или родителями ребенка), а может явиться и результатом его собственной мыслительной деятельности. Ее следствием становится нормативно-ценностное самоопределение ребенка, от которого теперь и будет зависеть процесс его личностного развития. Слабость или отсутствие такой рефлексии приводит к складыванию у человека картины мира, в которой причудливо сочетаются, казалось бы, плохо сочетаемые элементы. С этим феноменом мы также сталкиваемся постоянно. Так, люди, идентифицирующие себя как христиане, могут оказаться ярыми поборниками всеобщей воинской повин-

¹ Кстати, может происходить и обратный процесс: ребенок сам начинает оказывать влияние на образующих с ним общность людей, и теми, в свою очередь, могут интернализоваться его представления, установки, его образ мысли и стереотипы поведения.

ности или смертной казни, а рационализм ученого-физика, к примеру, может легко уживаться со всевозможными суевериями и предрассудками. На самом деле в этом нет ничего удивительного. Картина мира человека вообще имеет свойство быть многослойной и мозаичной (это подтверждается и социальными антропологами, изучающими менталитет традиционных обществ, и историками, исследующими образ мира людей Древности или Средневековья). Очевидно, чем более сложно организованной является социальная жизнь человеческого рода, тем в большей мере и проявляется эта ее особенность.

Но вернемся, однако, к воспитанию и детско-взрослым общностям. Чем большее количество подобных общностей будет объединять педагога и ребенка, тем эффективнее будет процесс воспитания. А значит, для достижения воспитательных результатов педагогу нужно стремиться конструировать такие общности, то есть:

– стараться сделать так, чтобы и у него самого, и у ребенка возникало ощущение их принадлежности к некоему общему кругу (любителей древней истории – на проводимых педагогом уроках, почитателей творчества Р.Р.Толкина – во время занятий литературного кружка, который ведет этот педагог, туристов-водников – во время организуемых педагогом сплавов на байдарках, сборовцев – на школьных коммунарских сборах, в которых участвует педагог, внутриклассного дискуссионного клуба, в который педагог превращает проводимые им классные часы, и т.п.);

– стараться сделать так, чтобы это ощущение переросло во взаимную комплиментарность, стать чем-то интересным для ребенка, притягательным: своими увлечениями, знаниями, профессионализмом, характером, какой-то своей нетривиальностью (многие педагоги – В.Н.Сорока-Росинский, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский – отмечали

особую притягательность для ребенка этой педагогической незаурядности, но, пожалуй, лучше всего об этом сказал В.А.Караковский: «Дети не всегда тянутся к знаниям, но всегда тянутся к личности. Самое плохое, когда учитель — “пирожок ни с чем”»¹);

— стараться устанавливать помимо, безусловно, важных функциональных, деловых отношений, также и неформальные (не путать с панибратскими!) отношения с ребенком.

Общности, создаваемые педагогом и его воспитанниками, могут быть самыми различными по своей конфигурации.

Это могут быть парные общности, объединяющие только одного взрослого и одного ребенка. Такую общность могут образовать, например, ученик и его любимый учитель, спортсмен и его персональный тренер. Это отнюдь не массовое для системы образования явление, но все же оно встречается довольно часто. Такие общности обладают, пожалуй, самым большим воспитательным потенциалом, и, если ребенок находит среди окружающих его педагогов того, кто становится для него значимым взрослым, то, разумеется, этот самый взрослый становится для него и очень влиятельным воспитателем. Наверное, многие из работающих или работавших когда-то в школе педагогов могут вспомнить того ребенка, для кого они становились значимыми взрослыми, как, наверное, многие могли бы вспомнить и встреченного когда-то ими самими того единственного (а для кого-то и не единственного) учителя, который повлиял на их собственную жизнь и судьбу.

Гораздо более распространенными в образовательных учреждениях являются общности-группы. Таковыми могут стать, например, кружок, который посещает школьник, труппа школьного театра, с которой он выступает, обычный

¹ Сорока-Росинский. — М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000 — С. 200.

школьный класс. Здесь перенимаемые ребенком знания, отношения, действия подкрепляются сигналами от других членов общности, как бы говорящих ему: «ты наш», «ты свой», «ты такой же, как и мы». Здесь в действиях, нормах, ценностях других детей он видит подтверждение своим действиям, нормам и ценностям.

Есть общности, которые не создаются непосредственно педагогом или каким бы то ни было другим взрослым, но куда ребенок входит как правило через посредничество взрослых. К таким общностям можно, например, отнести такие крупные социальные объединения как этносы, нации, конфессии. Свою общность с другими членами этих объединений ребенок с еще не сформировавшейся этнической, страновой или конфессиональной идентичностью может переживать только через ощущение своей общности с теми их взрослыми представителями, с которыми он контактирует и которым он комплиментарен.

Могут быть и виртуальные общности, складывающиеся в сети Интернет. Сегодня количество такого рода общностей все растет и растет, но те из них, которые можно было бы назвать педагогизированными, встречаются пока еще очень редко. Между тем педагоги (чаще всего классные руководители) постепенно проникают и в виртуальные среды, создавая при школьных или классных сайтах форумы, открывая здесь дискуссионные площадки, создавая вместе со своими воспитанниками сообщества в социальных сетях или объединяясь в них с близкими им по духу или роду деятельности другими детьми и взрослыми. Конечно, следует помнить, что далеко не каждая из таких виртуальных групп превращается в настоящую детско-взрослую общность, что не каждая из них имеет педагогическую ценность, что — и это, пожалуй, самое главное — виртуальные общности ни в коем случае не должны подменять собой или вытеснять реальные общности, по-

строенные на реальном, живом, непосредственном общении педагога и ребенка.

Наконец, могут быть и общности, которые ребенок образует лишь актом своего воображения (наверное, правильнее было бы их назвать квазиобщностями): например, общности с героями полюбившихся книг, прочитанных ребенком по совету взрослого, с историческими деятелями, которые привлекли внимание ребенка на проведенных учителем уроках, и т.п. В таких общностях педагог присутствует латентно, скрыто, как своеобразный «крестный отец».

Отметим еще раз: все названные нами выше социальные объединения становятся для ребенка воспитывающими общностями только тогда и на то время, когда и как долго он будет переживать свою общность с другими членами объединения. Как только это субъективное чувство общности пропадает, можно говорить об исчезновении и самой воспитывающей общности.

I. 4. Субкультурное своеобразие детских общностей

Современная система образования сохраняет традицию отношения к детским общностям как объединениям детей¹, ведущими особенностями которых выступает возраст (подростковые общности, юношеские общности и т.п.), принадлежность к конкретному уровню и виду образования (общности старшеклассников, подростковые общности в учреждениях дополнительного образования детей и т.п.), ориентированность на социальные нормы и требования (просоциальные, асоциальные, антисоциальные). Вместе с тем в последние десятилетия в детской среде усиливается дифференциация выборов, обусловленная субкультурным своеобразием социокультурной среды.

¹ Опираясь на положения Конвенции ООН о правах ребенка, детьми мы будем называть молодых людей в возрасте до 18 лет.

Сложность оценки субкультурного своеобразия детских общностей определяется неоднозначностью трактовок понятия «субкультура» и ведущих признаков данного феномена.

В массовой педагогической практике сохраняется доминирующее негативное отношение к субкультурам в целом (как явлению) и детским субкультурам (как фактам), в частности. Одной из причин выступает закрепившаяся в общественном сознании оценка субкультуры как альтернативы общепринятым культурным установкам. Как отмечается в энциклопедических статьях, посвященных субкультуре, в процессе восприятия понятия поначалу на первый план выступает приставка «sub» («под-»), обозначая скрытые, неофициальные культурные пласты. Это понятие использовалось в ряду таких как *subterranean culture* (подземная культура) и *underground* (подполье). Просматривается и привычное восприятие неинституциональных культурных явлений как низовых в противоположность «высокой» официальной культуре. В том же контексте использовалось и понятие «контркультура», определявшее идеологию молодого поколения как разрушающую всякую культуру, противостоящую культуре в целом. Таковы истоки восприятия обозначаемых понятием «субкультура» явлений как внекультурных.

Более широкое толкование феномена субкультур начинает встречаться в специальной литературе в конце XX века. Уже в 1970-х гг. понятием «субкультура» обозначаются: любые устойчивые группы, так или иначе обособленные от общества; система ожиданий и целей, широко разделяемая внутри некоторой подгруппы общества (Б. Филлипс); нормы, отделенные от общепринятой системы ценностей и способствующие поддержанию и развитию коллективного стиля жизни, также отделенного от традиционного стиля, принятого в данном обществе (М. Брейк). Но и в тот период в качестве ведущего признака рассматривалась альтерна-

тивность общепринятым культурным установкам.

Лишь на рубеже веков укрепляется практика осмысления субкультуры в контексте общей динамики культурного процесса. Субкультуру перестают воспринимать как нечто инородное общепринятому. В данном ключе определяет субкультуру А.В. Мудрик: субкультура – это совокупность специфических социально-психологических признаков (норм, ценностей, вкусов), влияющих на стиль жизни и мышления определенных групп людей и позволяющих им осознать и утвердить себя в качестве «мы», отличного от «они». К признакам субкультуры исследователь относит ценностные ориентации, нормы поведения, взаимодействия, взаимоотношений, статусную структуру, предпочитаемые источники информации, эстетические пристрастия, жаргон, фольклор¹.

Таким образом, в настоящее время под субкультурой понимается система норм и ценностей, отличающих группу от большинства общества. Она формируется под влиянием таких факторов, как возраст, этническое происхождение, религия, социальная группа или место жительства. Ценности субкультуры не означают отказа от национальной культуры, принятой большинством, они обнаруживают лишь некоторые отклонения от нее.

Утверждение данного подхода в педагогической теории уже произошло, но педагогическая практика принимает эти установки недостаточно активно. Как следствие, субкультурное своеобразие, если оно не имеет выраженных антисоциальных маркеров, не вычленяется педагогами, они в большинстве своем не умеют адекватно поддерживать, сопровождать развитие детских общностей с различными субкультурными предпочтениями. Еще большую сложность вызывает необходимость выстраивать продуктивное общение в школьном

¹ См.: Мудрик, А.В. Социальная педагогика : учеб. пособие / А.В. Мудрик. – М., 2005.

классе, где мирно или не очень уживаются как сформировавшиеся детские общности различной субкультурной направленности, так и отдельные их представители.

Актуальными в этой связи становятся: знание отличительных признаков субкультурной принадлежности и умение их диагностировать; понимание и учет меры влияния на школьника членства в детских общностях той или иной субкультурной направленности; умение работать с детскими общностями различной субкультурной принадлежности и с отдельными их представителями. Анализ сложившейся практики подготовки студентов в педагогических вузах страны, слушателей системы повышения квалификации педагогических работников позволяет утверждать, что обучение в данном направлении ведется фрагментарно и не повсеместно. Вместе с тем отечественными и зарубежными педагогами и психологами накоплен определенный объем знаний по данным вопросам.

Так, С.И. Левикова отмечает, что для любой субкультуры существует обязательный набор характерных черт, отсутствие какой-либо из них ставит под вопрос возможность отнесения того или иного социокультурного образования к субкультуре. Это следующие черты:

- специфический стиль жизни и поведения;
- свойственные данной социальной группе своеобразные нормы, ценности, мировосприятие, что часто приводит представителей данной субкультуры к нонконформизму;
- наличие более или менее явного инициативного центра, генерирующего идеи¹.

Представители детской общности той или иной реальной субкультурной направленности сами причисляют себя к ней (идентифицируют себя с ней). Подобные детские общности могут строиться как на непосредственных контактах (ком-

¹ См.: Левикова, С.И. Молодежная субкультура: учеб. пособие / С.И. Левикова. – М., 2004.

пании, объединения, тусовки), так и на основе виртуального общения. Возможны многочисленные комбинации типов общения, различающиеся мерой проявления контактных и виртуальных форм. Вхождение школьника в ту или иную общность с выраженной субкультурной направленностью означает принятие им и разделение ее норм, ценностей, мировосприятия, манер, стиля жизни, а также внешних атрибутов принадлежности к данной субкультуре (прическа, одежда, украшения, жаргон и т.п.). Внешняя символика и атрибутика выполняет идентифицирующие и объединяющие функции: посредством нее узнают «своих», выделяют себя среди «чужих», демонстрируют и отстаивают свою принадлежность и субкультурную позицию в социальной среде, поддерживают и развивают групповую сплоченность. Нахождение в подобной общности может блокировать самостоятельность школьника, закреплять позицию «ведомого», но при этом обеспечивать ребенка ожидаемой защитой.

Исследователи выделяют три вероятных для социализации молодых людей последствия членства в субкультурных общностях:

- позитивная тенденция (освоение социальных ролей в группе сверстников, социальное и культурное самоопределение на основе социальных проб и экспериментирования);
- социально-негативная тенденция (наркотизация, принятие идеологии национализма, экстремизма, приобщение к криминальному образу жизни);
- индивидуально-негативная тенденция (мораторий на социальное и культурное самоопределение, самооправдание инфантилизма и эскапизма – «бегства» от социальной реальности).

Вектор последствий определяется характерными чертами субкультуры. Учитывая их многообразие, представители различных отраслей социально-гуманитарного знания предпринимают многочисленные попытки классификации субкультур.

Приведем примеры классификаций, значимых с точки зрения организации педагогической работы с детскими общностями.

Классификация молодежных групп по субкультурной однородности состава:

– моносубкультурные группы. Состоят из адептов одной субкультуры;

– полисубкультурные группы. В большинстве случаев они носят локальный характер. Распространены группы, куда одновременно могут входить скинхеды, панки, ролевики, металлисты, готы, реже эмо и анимэшники. Полисубкультурные группы возникают за счет сильного упрощения и урезания собственных субкультур до такого состояния, что межкультурные конфликты в группе минимизируются. Полисубкультурные группы обладают достаточной устойчивостью, при этом наблюдается относительно легкий переход подростков из одной субкультуры в другую.

Типология субкультур С.С. Фролова:

– романтико-эскапистские субкультуры. Ориентированы на уход от реальной жизни, построение собственных философских систем (хиппи, толкиенисты, индианисты, байкеры);

– анархо-нигилистические группы. Отвергают общепринятые стандарты, критически относятся ко многим явлениям жизни (анархисты, панки);

– развлекательно-гедонистические группы. Ориентированы на обеспечение досуга («золотая молодежь», рейверы, сноубордисты, рэпперы);

– криминальные субкультуры. Ориентированы на противостояние закону и правопорядку (готы, скинхеды, банды, гопники, люберы).

Классификация субкультур И.П. Башкатова:

– социально нейтральные (озорные) группы общения. Основными их типами являются самовозникающие группы подростков, сформировавшиеся по домовому, дворовому или

уличному принципу по месту жительства. В зависимости от направленности общения они могут развиваться по коллективистическому или криминальному пути;

– предкриминальные, или асоциальные, группы подражания. Асоциальные группы подростков, которые сформировались на основе подражательного интереса к зарубежной рок-музыке, технике, политизированной моде и т.д.;

– неустойчивые криминальные или антиобщественные группы. Основными их типами являются группы хулиганов, воров, насильников, бродяг и др.;

– устойчивые криминальные объединения подростков. Группы, скомпоновавшиеся для совместного совершения каких-либо преступлений.

Типология субкультурных общностей по специфике поведения членов группы (Н.Ф. Фрадкин):

– *просоциальные*. Группы, которые не несут угрозы обществу, несут позитив и помогают ему, порождают инновационные явления и содействуют их вхождению в культуру общества, способствуют стабилизации общества и личности. Нормы в просоциальных субкультурах содержательно в основном не противоречат общественным нормам, а дополняют и (или) трансформируют их, отражая специфические условия жизни и ценностные ориентации носителей субкультуры;

– *асоциальные*. Группы, которые подвергают критике какие-либо устои общества, но это противостояние не носит крайнего характера. В асоциальных субкультурах в зависимости от условий жизни и ценностных ориентаций их носителей присутствуют более или менее трансформированные общественные и частично антиобщественные нормы, а также нормы, специфические для конкретной субкультуры (например, специфические нормы во взаимодействии со «своими» и «чужими»);

– *антисоциальные*. Группы, где нормативная регуляция имеет жесткий характер и охватывает практически всю жизнь

их носителей. Они не только подвергают критике общественные порядки и устои, но и стремятся их сокрушить, выступают как контркультуры, явления, противостоящие официальным установкам и принципам, принятым в обществе.

Ведущими методами диагностики субкультурной направленности детских общностей остаются наблюдение (в том числе включенное), беседа, анкетирование, а также ряд современных психолого-педагогических диагностик, позволяющих уточнить особенности межличностного общения, групповой направленности и т.п.

Важным является вывод многих исследователей о том, что в современном обществе субкультурные общности реализуют ряд функций, принципиально важных с точки зрения социализации детей. По мнению А.А. Козлова, к ведущим можно отнести:

– функцию эмансипации – повышение статуса и уход от контроля родителей. Обычно это сопровождается конфликтами с родителями и проходит через фазу гипертрофированного неприятия как детских, так и взрослых норм поведения. Так создаются условия для возникновения собственных субкультур тинэйджеров;

– функцию социализации – принятие детьми норм, правил и социальных ролей, овладение коммуникативными навыками, необходимыми для успешного функционирования в данном обществе. Конечным итогом пребывания в большинстве субкультур является возвращение молодого человека во взрослое общество. Обычно средний срок пребывания подростков в неформальном движении – 3 года. В некоторых, интеллектуальных субкультурах, перешедших в категорию альтернативной культуры, срок пребывания не ограничивается;

– структурирование времени – организацию собственного досуга.

Реализация детской субкультурной общностью своих фун-

кий может быть и должна быть поддержана педагогами с учетом оценки направленности субкультурных характеристик.

В педагогической литературе подробно описываются стратегии дезорганизации, реорганизации и разрушения групп антисоциальной и асоциальной направленности. В механизмах работы с группами и общностями много общего, но следует учитывать, что в отличие от групп общности характеризуются более устойчивыми связями и отношениями, поскольку выбираются ребенком по собственной инициативе; в отличие от группы общность не имеет столь выраженной структуры и субординации.

К стратегиям работы педагога с детскими общностями различной субкультурной направленности можно отнести следующие:

- поддержку представителей просоциальных субкультур¹;
- «легализацию» позитивных составляющих в асоциальных субкультурах;
- профилактику самоопределения школьников в антисоциальных субкультурах;
- формирование общественного мнения по отношению к антисоциальным субкультурам.

Необходимым условием успешности социально-педаго-

¹ Необходимость помощи школьникам – представителям субкультур – осознается достаточно давно. Широко распространены в нашей стране различные по масштабу рок-фестивали («Прорыв», «Окна Открой!», «НАШЕствие», «Крылья» и другие), являющиеся для юношей и девушек площадками самовыражения в сфере субкультуры. В деятельности Костромского клуба старшеклассников несколько лет назад появилась такая новая форма работы, как фестиваль молодежной культуры «Стрит-Вей», где подростки имеют возможность танцевать брейк-данс «на большой сцене», кататься на роликах и рисовать граффити. Работа с представителями подростковых субкультур может осуществляться в таких формах, как создание «уличных площадок» для предъявления подростками себя как представителей субкультур (Одесса, опыт работы М.Б. Кордонского). Однако целостного осмысления практики поддержки детских общностей с просоциальными субкультурными предпочтениями не производилось.

гической работы с представителями детских общностей различной субкультурной направленности является конструктивный диалог педагога и молодого человека. Исследователи отмечают, что для этого необходимо:

- наличие договора как культурного механизма, регулирующего отношения между педагогом и старшеклассником (С.М. Юсфин);

- построение общения исходя из безусловного принятия воспитанника, какие бы идеи он ни разделял и ни пропагандировал;

- консультирование воспитанника о возможностях социальной среды, учреждений в разрешении проблем социализации;

- эмоциональная поддержка как самого акта субкультурного выбора, так и принципа свободы выбора;

- оснащение воспитанников недостающими средствами самопонимания, самопринятия, самооценки.

На основе идей педагогической герменевтики И.Д. Демаковой представляется возможным сформулировать еще одно условие социально-педагогической поддержки детских общностей различной субкультурной направленности: адекватность имиджа педагога, владение педагогом референтной для детей деятельностью. В нашем случае необходимо говорить о так называемой стилизованной коммуникации. Это умение педагога использовать адекватные для детской субкультуры способы передачи информации, получения ответов, налаживания взаимоотношений, обмена мнениями. Стиль поведения педагога не должен вступать в противоречие с основной целью оказания социально-педагогической помощи и поддержки. Его манера действий должна внушать воспитанникам доверие, чувство безопасности, ощущение компетентности педагога.

Еще одно условие – организация экспериментирования и

самовыражения в субкультурных практиках. Это осуществляется посредством конструирования своеобразных «карнавальных» площадок, где в ходе различного рода забав, игр, конкурсов, шествий участники могут экспериментировать со своим внешним видом, примерять атрибуты представителей той или иной субкультуры. На карнавальных площадках важную роль играет атмосфера раскованности, которая обеспечивается защитой школьников от санкций со стороны субъектов социального воспитания и агентов субкультур. Для полноценного экспериментирования, самовыражения воспитанников в сфере детской субкультуры воспитатель должен принимать стилистику субкультуры как модель самореализации учащихся (Р.В. Соколов).

Подводя итог, отметим, что проблема дальнейшего изучения субкультурного своеобразия детских общностей и стратегии и тактики педагогической работы с детскими общностями различной субкультурной направленности актуальна для современной теории и практики воспитания. Организация работы педагогов с детскими общностями с учетом субкультурной принадлежности их членов предполагает соответствующую подготовку педагогов, коррекцию и совершенствование их личностно-профессиональной позиции.

I.5. Со-бытийность – качественный признак детско-взрослой общности

Со-бытийная общность может быть охарактеризована как совместное бытие, как соприкосновение жизней (бытия) нескольких людей, пересечение их в общем эмоционально-психологическом и ценностно-смысловом пространствах, которое ощущается ими как встреча Я – Ты (М. Бубер), духовная общность, «бытие-с-другими» (М. Хайдеггер), чувство «Мы».

В педагогическую науку понятие со-бытийной общности ввели В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман, отмечавшие,

что проблема общности является не только социальной или исторической, а при более глубоком рассмотрении глубоко жизненной, личностно-смысловой проблемой. В.И. Слободчиков отмечает, что общность характеризуется принятием людьми друг друга, на основании которого возникает духовная связь между ее участниками, обеспечивающая понимание одной индивидуальностью другой индивидуальности. Общности создаются совместными усилиями участников, в них пересекаются нормы, цели, ценности, смыслы общения и взаимодействия, находят отражение Я, Ты, Мы.

В.И. Слободчиков, опираясь на положение Л.С. Выготского о социальной ситуации развития, считает со-бытийную общность необходимым условием развития субъектности человека: «Полнота связей и отношений между людьми обеспечивается только в структуре со-бытийной общности, основная функция которой — развитие. Со-бытие есть то, что развивает и развивается; результат развития здесь — та или иная форма, тот или иной уровень индивидуальной коллективной субъектности». Со-бытийная общность — это качественное состояние связей и отношений между людьми. В со-бытийной общности, согласно В.И. Слободчикову, присутствует подвижный баланс связей и отношений, одновременно протекают процессы отождествления (присоединение себя к другим, возникновение эмоционально-психологических связей с другими, другим) и обособления (отстранение, выделение своего Я, осознание собственной позиции, разрушение связей и формирование отношений). Члены общности одновременно ощущают единство, значимость происходящего для всех, формируется чувство Мы, «как семья». В то же время в событийной общности человек испытывает высокое эмоционально-интеллектуальное напряжение; пребывание в ней часто может выводить человека на феномен «прозрения» и «открытия» нового знания для себя, индивидуально-

го смысла, нового опыта самореализации. Такие «открытия» стимулируют человека пересматривать свою реальность, свое бытие, свою жизненную позицию, формируют осознанное отношение. Это система отношений, внутри которой проявляются и развиваются субъектные качества человека, позволяющие ему входить в различные другие общности и приобщаться к культуре, а также выходить из общности, индивидуализироваться и проявлять свои субъектные качества в индивидуальном авторском творчестве.

Со-бытийная общность — это категория не постоянная, она носит для человека «мерцательный» характер. Мерцательность — проявление со-бытия в сознании человека. То я его как бы осознаю, чувствую, то оно исчезает. Со-бытие как форма развития непостоянно. Если я в него вошел, оно меня какое-то время держит и меняет; потом, возможно, я выйду, попаду в другую форму развития, в другое со-бытие. Со-бытийная общность проявляется в субъективном мире человека как значимая «встреча»: значимые мысли, значимые люди, значимые отношения, новый значимый Я. Это точка работы рефлексивного сознания и смысложизненных размышлений, точка выхода из повседневности, точка отсчета в новом видении себя и мира. После того как со-бытийная общность распадается в реальном пространстве и времени, она остается в субъективном мире человека как «реперная точка», удерживающая ценностно-смысловую сторону его самосознания.

Для прояснения понятия «со-бытийная детско-взрослая общность» необходимо обратиться к гуманистической теории отношений. Гуманистический подход в философии, психологии, педагогике признает ценность каждого ребенка, уникальность его личности и индивидуальности, осуществляет поиск необходимых условий обеспечения его свободы в социализации и саморазвитии.

В философских гуманистических теориях (И. Кант, Ж-П.

Сартр, Э. Фромм, М. Хайдеггер, К. Ясперс и др.) человек представлен как независимая, свободная личность — «причина в себе». Каковы же условия, способные поддержать и направить свободу ребенка, развитие его личности и субъектности? Актуальными представляются идеи М. Бубера: «Реальность, открытие которой началось в нашу эпоху, указывает для будущих поколений новый путь жизненного решения, который забирает выше индивидуализма и коллективизма. Здесь начинается то истинное третье, познание которого поможет человеческому роду вновь обрести подлинную личность и учредить истинную общность»¹. Он выделяет пространство «между» как истинное место человеческого со-бытия, где возможен настоящий диалог, настоящий урок, настоящее, а не превратившееся в привычку объятие, настоящий поединок.

Данный подход развивает Д.В. Григорьев, отмечающий, что воспитание в современных условиях предполагает активное взаимодействие взрослых и детей в сфере их совместного бытия (со-бытия). Акцент переносится с преобразования личности ребенка на удержание и преобразование сферы «между» взрослым и ребенком в целях развития личности ребенка. Сфера «между» представляется пространством связей и отношений между педагогом и воспитанником.

Гуманистический подход привносит в педагогическую науку и практику идеи со-бытия и диалога (полилога), представленные в работах Н.М. Борытко, Ю.В. Громыко, И.Д. Демаковой, И.А. Колесниковой, Н.Б. Крыловой, Л.И. Лузиной, А.В. Мудрика, Н.Л. Селивановой, А.Н. Тубельского. Со-бытие, не может состояться без открытого диалога; в то же время истинный диалог возможен только в со-бытии. «Событие бытия» рассматривается М.М. Бахтиным, как место встречи, точка пересечения, из которой может быть осмыслено как

¹ Бубер, М. Я и Ты / М.Бубер — М.: Высшая школа, 1993. — С. 154—155

индивидуальное бытие личности, так и бытие вообще. Субъекты, по выражению М.М. Бахтина, это «выразительное и говорящее бытие», но бытие, выраженное двусторонне, оно осуществляется только во взаимодействии двух сознаний (Я и Другого); «это поле встречи двух сознаний, зона их внутреннего контакта». Диалог является необходимым условием, при котором может безопасно проявиться свободная активность воспитанника, состояться его открытое взаимодействие, сотрудничество с педагогом.

В целом со-бытийная общность осуществляет перевод отношений между педагогом и воспитанником на новый уровень, выводит их из формализованных и институционально заданных в пространство человеческих отношений, предполагающих равенство и открытость, свободу и ответственность. Отношения строятся не по «вертикали», когда бытие учителя возвышается над бытием ученика и регламентирует его деятельность, а по «горизонтали», когда учитель и ученик равноправны в своей человеческой сущности, обладают одинаковым правом на свободу и творческую деятельность.

Соответственно определяющим для со-бытийной общности будет гуманистический тип отношений, характеризующийся взаимопринятием и взаимоуважением, доверием и пониманием между участниками, их ценностно-смысловым единством.

Отношения между педагогом и воспитанником, между воспитанниками можно рассматривать формирующими пространство со-бытийной детско-взрослой общности при соблюдении ряда условий.

Первое – равенство и открытость отношений между педагогом и воспитанниками. Равенство предполагает равные возможности, отсутствие иерархии во взаимоотношениях взрослых и детей, восприятие друг друга как равных партнеров в общении и действиях. Равенство напрямую связано с

открытостью отношений. Ощущение своего равенства с другим дает осознание своей и его целостности, создает естественное условие для открытого проявления себя. Открытость предполагает свободные, не заданные способы самовыражения в мыслях, суждениях, действиях. Она предполагает выражение и защиту своей позиции, своих жизненных принципов и ценностей. При ней нет жестких запретов, установок, правил, нет готовых ответов, они возникают в общем взаимодействии; нет границ в обсуждаемых темах, в заданных ролях и позициях. М. Бубер настоящим диалогом называет такой, который не обусловлен заранее во всех своих чертах, но «вполне спонтанный, где каждый обращается непосредственно к своему партнеру и вызывает его на непредсказуемый ответ». Равенство и открытость актуализируют проявление воспитанниками самостоятельных инициатив, осознание своей свободы и ответственности, осознание и проявление ими своей субъектной позиции.

Вторым необходимым условием перевода отношений на новый уровень со-бытия является взаимопонимание и взаимоприятие участников диалога, эмпатия, их доверие друг к другу. Взаимопонимание предполагает эмоциональную открытость и искренность во взаимодействии, неформальный, спонтанный характер отношений, эмоциональную включенность каждого через общий интерес, общее ценностно-смысловое пространство. Для достижения взаимопонимания с воспитанниками педагог должен быть эмоционально чутким и открытым в общении с ними, способным увидеть мир глазами ребенка. Участники диалога интересуют друг друга в собственном, глубинном, самораскрывающемся бытии, критерием которого является не точность познания, а глубина проникновения; диалоговые отношения строятся на основе симпатии и любви (М.М. Бахтин).

Данные идеи активно используются в герменевтическом

подходе к воспитательной деятельности педагога (И.Д. Демакова, А.Ф. Закирова, Л.М. Лузина). И.Д. Демакова считает, что герменевтический подход повышает эффективность педагогической деятельности в результате обращения к познанию смыслов тех или иных фактов, характеризующих поведение ребенка.

Вышеназванные условия, необходимые для перевода отношений между педагогом и воспитанником и между воспитанниками на новый, демократический уровень – равенство и открытость, взаимопонимание и взаимопринятие – необходимы в совокупности.

Гуманистические отношения – основа неформальных связей и отношений между людьми, их общности. В то же время общность, возникшая в отношениях, постепенно выступает как особый социокультурный регулятор дальнейшей жизни группы, ориентир ее жизнедеятельности, позволяющий подчинить стихию развития связей и отношений совместно вырабатываемым общностью нравственным нормам. Со-бытийная общность позволяет совершить переход от взаимной отчужденности к взаимному интересу, от закрытости к открытости, от враждебности к согласию, от подчинения власти к свободе каждого и разделенной ответственности, от разобщенности к общности и взаимодействию.

Помимо условий, обеспечивающих существование диалога, необходимо обозначить характеристики диалога как со-бытия, обеспечивающие становление и проявление общности между педагогом и воспитанниками, проявление ими своих субъектных свойств. Основной из них будет формирование в диалоге единого ценностно-смыслового пространства, основы зарождения и существования истинной общности. Оно выделяется многими исследователями диалогических отношений (М.М. Бахтин, Д.В. Григорьев, И.А. Колесникова, И.А. Костенчук, Л.А. Петровская, В.И. Слободчиков, С.М. Юсфин).

Для того чтобы взаимодействие субъектов вышло в пространство их ценностей и смыслов, оно должно соответствовать ряду требований: участники взаимодействия выступают по отношению друг к другу как ценность, являясь значимыми друг для друга; во взаимодействии должны быть воплощены интересы и смыслы участников, которые занимают ведущую позицию в иерархии мотивов субъектов; существует общий предмет взаимодействия, вокруг которого строится диалог, значимый и интересный для каждого субъекта; каждый из партнеров имеет свое собственное видение предмета диалога, отличающееся от представлений другого; содержание предмета общения порождает в участниках индивидуальные смыслы, которые взаимодействуют и создают общее смысловое поле; общее смысловое поле является качественно иным по отношению к породившем его индивидуальным смыслам; происходит переосмысление смыслов разных субъектов, общее смысловое поле является источником новых, ранее не существовавших смыслов, возникающих в процессе взаимодействия.

Следует отметить позиционное взаимодействие в качестве важной характеристики диалога (полилога) как события. В диалоге как событии, с одной стороны, происходит формирование живых связей в ситуации взаимного интереса и взаимопонимания, с другой — должна проявляться индивидуальная позиция каждого, характеризующая его отношение в совместной деятельности и общении к общему предмету диалога. В «настоящем» и «живом» диалоге возникает позиционное взаимодействие. Позиционное взаимодействие понимается как открытое проявление каждым субъектом своей позиции, при умении выслушать и осмыслить позицию другого, а в дальнейшем — в умении осознать и изменить свою позицию (переосмыслить). Позиция чаще всего трактуется как система отношений человека к определенным сторонам

и явлениям окружающей действительности, которая проявляется в соответствующих переживаниях и действиях. Она определяет уникальность восприятия личностью мира, происходящих событий, себя в нем и в связи с ним, берет начало из ее внутренних ценностей и смыслов.

Таким образом, позиционное взаимодействие выводит субъектов в единое ценностно-смысловое пространство, рождает новые смыслы, обогащает и видоизменяет старые. Открытое позиционное взаимодействие побуждает каждого участника обратиться к своим жизненным принципам, понять свои жизненные культурно-нравственные ценности. Позиционное взаимодействие выводит участников взаимодействия на осмысленное сотрудничество в осознании общих значимых целей и задач, в построении программы общего действия для их реализации, на осуществление совместной деятельности, сохраняющей индивидуальную позицию каждого.

Задача педагога при организации коллективного обсуждения, дискуссии — проявлять и поддерживать самостоятельные и оригинальные мысли и суждения воспитанников, стимулировать коллективную и индивидуальную рефлексию для осознания позиции (индивидуальной, коллективной). Педагог, стимулируя и направляя коллективную рефлексию детей (подростков, юношей), позволяет им выйти из погруженности в процесс взаимодействия, дает возможность взглянуть на процесс взаимодействия со стороны (определить свои приоритеты, ценности, позиции), определить задачи, которые каждый может решить в данном взаимодействии. Рефлексивные акты позволяют каждому увидеть и осуществить свою субъектность.

Со-бытийность в детско-взрослой общности можно рассматривать как значимое событие, встречу с другим человеком (другими людьми, даже ранее знакомыми, но проявляющимися совершенно по-другому в данной ситуации), которая

надолго остается в памяти и продолжает развивать человека после того, как в реальном пространстве и времени эта встреча уже не существует. На жизнь человека, особенно ребенка, сильно влияют такие со-бытийные, значимые встречи с людьми, возникающая общность с ними, которая остается в памяти как веха, нового себя и нового мира.

А.С. Макаренко описал «метод взрыва», создание ситуации с особо сильными впечатлениями, эмоциональными переживаниями отдельного члена коллектива и всех воспитанников совместно, которая меняет человека, его отношение к миру и к самому себе. Отмечая роль «метода взрыва» в целостном процессе воспитания коллектива и отдельной личности, А.С. Макаренко пишет: «...Я никогда не придавал особенного веса эволюционным путям. В опыте своем я убедился, что как бы здорово, радостно и правильно ни жил коллектив, никогда нельзя полагаться только на спасательное значение одной эволюции, на постепенное становление человека... В эволюционном порядке собираются, подготавливаются какие-то предрасположения, намечаются изменения в духовной структуре, но все равно для реализации их нужны какие-то более острые моменты, взрывы, потрясения... я не имел право организовывать такие взрывы, но, когда они происходили в естественном порядке, я видел и научился учитывать их великое значение¹». По-видимому, со-бытийная общность как исключительно значимая и эмоционально проживаемая воспитанником ситуация имеет много общего с предложенным А.С. Макаренко методом.

Сходные мысли проявляются в работах М.Г. Казакиной. Она считает, что коллективная жизнедеятельность выражается в широком жизненном контексте дел, обстоятельств, ситуаций и событий: «Мы выделяем последнее в качестве особых

¹ Макаренко, А.С. Коллектив и воспитание личности / А.С. Макаренко – Челябинск -

"ударных" источников нравственного формирования личности ... событие – момент жизни, хотя может иметь подготовительную фазу и длительные последствия... они отличаются... дискретностью, ограниченностью во времени по сравнению с медленно эволюционирующими обстоятельствами жизни. В нашем опыте работы в качестве таких событий коллективной жизнедеятельности выступают не столько "моменты", сколько "сгустки" коллективной жизнедеятельности по временной насыщенности делами, общением, идеями, поступками¹». М.Г. Казакина делает вывод об эффективности такого рода событийности в нравственном формировании личности, особенно в пору юношеского возраста с его максимализмом, который выражается не только в стремлении к высоким идеалам, но и в жажде их немедленного достижения в настоящей жизни, не откладывая на взрослую жизнь.

Выделим основные педагогические аспекты, позволяющие определить со-бытийность как качественную характеристику детско-взрослой общности.

Со-бытийная общность как особое состояние может возникнуть внутри постоянной группы (класса, клуба, команды и др.) или как новая неформальная кратковременная общность (ситуативная общность). В существующей образовательной практике к со-бытийным общностям можно отнести сбор (коммунарский сбор), ролевые игры, тренинговые занятия со старшеклассниками и студентами, интересные, запомнившиеся уроки (урок как со-бытие), отдельные яркие воспитательные дела.

После прекращения своего существования со-бытийная общность надолго остается в субъективном мире человека как некая «ситуация - образец» открытых отношений и сов-

¹ Казакина, М.Г. Взаимосвязь процесса развития коллектива и нравственного формирования личности: Учебное пособие к спецкурсу / М.Г. Казакина. – Л., 1983 – С. 42 – 43.

местного ценностно—смыслового поиска. Такая «ситуация - образец» создает эталон для нового проявления со-бытия в общности.

Как уже говорилось, со-бытийная общность в воспитании – категория непостоянная; она носит «мерцательный» характер, проявляется как кратковременное состояние малой группы, меняя систему связей и отношений в ней, задавая новые образцы. «Мерцательность» можно представить как своеобразный импульс, динамический сдвиг, который задает движение самой общности (преобразование системы связей и отношений в ней) и развитие ее участников.

Что же является причиной проявления со-бытийности в детско-взрослой общности? К. Левин подчеркивает, что любое со-бытие есть результат влияния множества факторов. Факторами, определяющими возникновение и функционирование со-бытийной детско-взрослой общности, могут являются: личный интерес и добровольность участия в происходящем; эмоциональная окрашенность и выход происходящего по своей значимости из повседневности; равенство, диалог, открытое позиционное взаимодействие как возможность проявить себя и лучше узнать других; ценностно—смысловое единство (духовная общность, чувство смыслового открытия и причастности к происходящему, к другим людям); общая, интересная для всех деятельность, общие цели и интересы. Все факторы проявляются во взаимозависимости и обуславливают существование со-бытийной общности.

В.И. Слободчиков отмечает наличие двух неперемных факторов, характеризующих со-бытийную общность, – ценностные основания и целевые ориентиры, общие устремления участников коллективного взаимодействия. Он пишет: «Подлинно со-бытийная общность одновременно несет в себе и целевые ориентиры совместной деятельности, и ценностные основания своего единства как ее коллективного

субъекта. Понятно, что в таком качестве она не возникает стихийно, сама по себе; ее становление связано со специальными и осознанными усилиями каждого из ее участников. Вне этих усилий она быстро вырождается либо в симбиотическую сращенность, либо в формальную организованность, что обычно и наблюдается в реальной педагогической практике¹».

Данные важные характеристики определяют характер отношений и содержание деятельности со-бытийной общности, которые выстраивает педагог совместно с детьми. Целевые ориентации участников со-бытийной детско-взрослой общности формируются в проявлении общего интереса, в построении педагогом процесса коллективного целеполагания, при котором учитываются значимые цели для всех и для отдельного участника, обеспечивается деятельностная включенность и увлеченность всех общим делом.

Важно, какие ценности и смыслы доминируют в общности, формируют общее ценностно-смысловое пространство. Педагог (другой взрослый) должен удерживать гуманистические ценности, создавать условия, где могут проявиться лучшие мысли и чувства ребенка, его человеческая сущность, его стремление к дружбе, взаимопомощи, состраданию, сотворчеству. Не случайно существует образ «свеча зажигает свечу». Доброта и гуманизм педагога, его живой интерес к жизни ребенка, зажигает схожие качества у воспитанника.

Кратковременная со-бытийная общность может быть смоделирована и проявлена педагогом совместно с детьми в классе, школе, учреждении дополнительного образования, может проявляться традиционно в жизни отдельной группы (класса, клуба, детской организации и пр.) как традиционно проводимое дело, значимое для всех и периодически происходящее, как ожидаемое со-бытие, а может возникать спон-

¹ Слободчиков, В.И. Очерки психологии образования. 2-е изд., перераб. и доп. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. – С. 156.

танно, ситуативно, в открытом свободном общении и деятельности.

Ситуативная со-бытийная общность, складывающаяся в пространстве свободного общения, проявляется как неформальное сообщество. Она размыта по составу участников, может объединять ребят разного возраста, из разных классов. Ее возникновение связано с общей, значимой и интересной для всех идеей или деятельностью, с открытым личностно значимым общением между педагогом, другими взрослыми и детьми. Свободное общение, требующее самоопределения и выбора, осознания и выражения своей открытой позиции, является необходимым для воспитания и развития субъектных свойств воспитанников.

Подтверждение данной идеи мы находим у Т. Рожака, который пишет о необходимости создавать малые неформальные группы энтузиастов, заинтересованных в гуманистических целях: следует создавать, а вернее – воссоздавать – «планеты-личности». Подобные объединения молодых людей, возникающие по любым, самым пустяковым поводам, Т. Рожак называет ситуативными группами, которые представляют собой «маленький мир друзей, где каждый может петь свою песню». По мнению автора, именно в таких группах молодые люди начинают чувствовать себя личностями. Они жаждут признания и самоутверждения здесь и теперь, не дожидаясь успеха движения и приговора истории. В силах педагога-гуманиста создавать такие «планеты-личности» для своих воспитанников в рамках класса, клуба, игровой общности, тренинга общения, кратковременных и ситуативных неформальных детско-взрослых общностей. Примеры таких «планет» мы находим в опыте работы педагогов – гуманистов Я. Корчака, В.А. Сухомлинского, О.С. Газмана, В.А. Каравковского, И.Д. Демаковой.

Без конструирования и проявления со-бытийных общно-

стей воспитанники могут недополучить нужный опыт для своего развития. Со-бытийная общность представляется реальной альтернативой тусовкам, неформальным диссоциальным и антисоциальным субкультурным группам.

На основании вышеизложенного выделим основные качественные признаки со-бытийности в детско-взрослой общности:

- со-бытийность, эмоциональное восприятие участниками ситуации совместного бытия как значимого явления, выводящего из привычной повседневной жизни своей яркостью, насыщенностью дел и переживаний;
- открытое пересечение индивидуальных норм, целей, ценностей, смыслов общения и взаимодействия, которые формируют ценностно-смысловое пространство общности;
- со-бытийность как совместное бытие, соприкосновение жизней, их пересечение в общих эмоционально-психологическом и ценностно-смысловом пространствах, характеризующееся принятием друг друга, взаимопониманием, духовной связью (общностью), близостью, чувством Мы;
- неформальный открытый тип отношений; общность создается совместными усилиями участников, каждый из которых не боится проявить себя, остаться самим собой, выйти на открытый диалог с другими;
- взаимодействие в со-бытийной общности – межпозиционное, требующее самоопределения и выбора, проявления открытой позиции, что является необходимым для воспитания и развития субъектности участников;
- единая целевая ориентация в деятельности, сплочение участников вокруг общей значимой для всех цели, в объединяющей деятельности;
- рефлексивная общность, где осуществляется индивидуальная и групповая рефлексия, позволяющая участникам

осознавать происходящие в общности процессы и явления, выводить их на индивидуальное осознание себя, своей позиции в общности, в жизни.

Задачами педагога в моделировании и реализации модели со-бытийной общности являются следующие:

- обеспечить свободу, добровольность выбора участия (неучастия) в коллективной деятельности, общности, возможность выбора воспитанником в пространстве детско-взрослой общности направлений и способов деятельности, позиции;

- выстраивать и поддерживать отношения равенства, взаимного интереса, взаимопринятия и взаимоуважения;

- создать в общности условия для межпозиционного взаимодействия, стимулировать проявление и осознание участниками своей позиции, способности уважать и понимать позицию другого;

- моделируя со-бытийную общность, учитывать тот опыт, который воспитанники в ней получают, опыт деятельности, опыт отношений, предусматривать новый опыт творческой самореализации в деятельности и общении, который стимулирует проявление участниками субъектности;

- стимулировать в жизни общности рефлексивные процессы, настраивать участников на рефлекссию себя и процессов, проходящих в общности, тем самым выводя взаимодействие участников общности на осознанный уровень;

- понимать и учитывать в своей работе влияние выстраиваемых в общности отношений и рефлексии на формирование единого ценностно-смыслового пространства внутри общности.

ГЛАВА II. ТИПОЛОГИИ ДЕТСКИХ ОБЩНОСТЕЙ

II. 1. Основания типологии детских общностей

Разнообразие детских общностей, существующих как в сфере образования, так и вне ее, дает основание предположить наличие неких типов детских общностей. Необходимость типологии детских общностей связана с рядом причин. Во-первых, типология позволит увидеть, а значит, и использовать подчас скрытый воспитательный потенциал детской общности. Во-вторых, наличие типологии позволит определить специфическую роль и место взрослого в детской общности того или иного типа.

Возможными основаниями для типологии просоциальных детских общностей могут стать:

1). преимущественный вид деятельности, осуществляемый в детской общности. На этом основании можно будет выделить:

- детские общности познавательной направленности;
- детские общности игровой направленности;
- детские общности, ориентированные преимущественно на проблемно-ценностное общение;
- детские общности досугово-развлекательной направленности;
- детские общности, ориентированные преимущественно на художественное творчество;
- детские общности, ориентированные преимущественно на социальное творчество;
- детские общности трудовой направленности;
- детские общности спортивно-оздоровительной направленности;
- детские общности туристско-краеведческой направленности;
- детские общности с разнонаправленной деятельностью;

2). возраст детей – членов общности. На этом основании можно будет выделить:

- общности, объединяющие детей дошкольного возраста;
- общности, объединяющие детей младшего школьного возраста;
- общности, объединяющие детей младшего подросткового возраста;
- общности, объединяющие детей подросткового возраста;
- общности, объединяющие детей юношеского возраста;
- межвозрастные детские общности;

3). характер членства в детской общности. На этом основании можно выделить:

- общности со свободным членством;
- общности с заданным членством;

4). характер контактов членов детской общности. На этом основании можно выделить:

- первичные общности (где между членами общности существуют непосредственные контакты);
- вторичные общности (где непосредственных контактов нет, а для общения используются посредники);

5). вектор активности детской общности. На этом основании можно выделить:

- общности, активность которых направлена внутрь, на себя, на удовлетворение интересов и потребностей самих членов этих общностей;
- общности, активность которых направлена вовне, на общество, на удовлетворение интересов и потребностей других людей;

6). стадия развития коллектива в детской общности. На этом основании можно выделить:

- общность – «песчаная россыпь» (здесь и далее – классификация А.Н.Лутошкина);
- общность – «мягкая глина»;

- общность – «мерцающий маяк»;
- общность – «алый парус»;
- общность – «горящий факел»;

7). время существования детской общности. На этом основании можно будет выделить временные и постоянные общности;

8). внешняя заданность структуры общности и статусов ее членов.

На этом основании можно будет выделить формализованные и неформальные общности.

Представим наши рассуждения в виде таблицы. (табл. 1).

Для примера рассмотрим особенности детской общности в зависимости от времени ее существования.

Под временной детской общностью мы понимаем такое сообщество детей и взрослых, которое имеет временное членство, временную структуру, которое создано для совместной деятельности на основе общих интересов на ограниченный срок. Временные объединения существуют в загородных детских оздоровительных лагерях, в пришкольных детских лагерях, на турбазах, в палаточных лагерях, на сборах и т.д. Время, на которое попадает подросток в подобное объединение, ограничено конкретными сроками: от нескольких дней до нескольких недель.

Специфика деятельности педагога состоит в необходимости решения дополнительных задач при работе с временным объединением. Такими задачами для руководителя временного детского объединения являются:

- событийное насыщение жизни этой детской общности, удлиняющее т.н. психологическое время ее членов (Е.И.Головаха, А.А.Кроник);
- придание совместной деятельности членов общности коллективно-творческого характера;
- интенсификация делового и неформального общения детей с ровесниками, старшими и младшими детьми, взрослыми.

Таблица 1

Перечень оснований для типологии детских общностей (ДО)

Основания типологии	По преимущественному виду деятельности ДО	По возрасту детей-членов ДО	По характеру характера членства в ДО	По характеру контактов членов ДО	По вектору активности ДО	По стадии развития коллектива в ДО (по ЮЕ)	По способу внутренней организации ДО	По социальной направленности ДО	По времени существования ДО
ТИПЫ ДО	ДО познавательной направленности	Объединение детей дошкольного возраста	ДО с заданным членством	Первичное ДО	ДО, активность которого направлена внутрь, на себя,	ДО – «есенная россыль»	Структурированные ДО	Профессиональные ДО	временные
	ДО игровой направленности	Объединение детей дошкольного возраста	ДО с заданным членством	Первичное ДО	ДО, активность которого направлена внутрь, на себя,	ДО – «мятая глина»	Структурированные ДО	Профессиональные ДО	временные
	ДО ориентированное преимущественно на проблемно-ценностное общение	Объединение детей младшего школьного возраста	ДО с заданным членством	Первичное ДО	ДО, активность которого направлена внутрь, на себя,	ДО, удовлетворение интересов и потребностей членов самого ДО	ДО – «мерцающий маяк»	Структурированные ДО	временные
	ДО досугово-развлекательной направленности	Объединение детей младшего школьного возраста	ДО с заданным членством	Первичное ДО	ДО, активность которого направлена внутрь, на себя,	ДО, удовлетворение интересов и потребностей членов самого ДО	ДО – «мерцающий маяк»	Структурированные ДО	временные
	ДО ориентированное преимущественно на художественное творчество	Объединение детей младшего дошкольного возраста	ДО со свободным членством	Вторичное ДО	ДО, активность которого направлена вовне, на общество, на удовлетворение интересов и потребностей других	ДО – «мерцающий маяк»	Неструктурированные ДО	Асоциальные ДО	постоянные
	ДО ориентированное преимущественно на социальное творчество (социально значимую, волонтерскую деятельность)	Объединение детей подросткового возраста	ДО со свободным членством	Вторичное ДО	ДО, активность которого направлена вовне, на общество, на удовлетворение интересов и потребностей других	ДО – «мерцающий маяк»	Неструктурированные ДО	Асоциальные ДО	постоянные
	ДО трудовой направленности	Объединение детей подросткового возраста	ДО со свободным членством	Вторичное ДО	ДО, активность которого направлена вовне, на общество, на удовлетворение интересов и потребностей других	ДО – «мерцающий маяк»	Неструктурированные ДО	Асоциальные ДО	постоянные
	ДО спортивно-оздоровительной направленности	Объединение детей подросткового возраста	ДО со свободным членством	Вторичное ДО	ДО, активность которого направлена вовне, на общество, на удовлетворение интересов и потребностей других	ДО – «мерцающий маяк»	Неструктурированные ДО	Асоциальные ДО	постоянные
	ДО туристско-краеведческой направленности	Объединение детей юниорского возраста	ДО со свободным членством	Вторичное ДО	ДО, активность которого направлена вовне, на общество, на удовлетворение интересов и потребностей других	ДО – «мерцающий маяк»	Неструктурированные ДО	Асоциальные ДО	постоянные
	ДО с разновозрастной деятельностью	Межвозрастное ДО	ДО со свободным членством	Вторичное ДО	ДО, активность которого направлена вовне, на общество, на удовлетворение интересов и потребностей других	ДО – «мерцающий маяк»	Неструктурированные ДО	Асоциальные ДО	постоянные

Это те задачи, которые позволяют развить общность до уровня коллектива в относительно короткие сроки.

Другими задачами руководителя временного детского объединения являются:

- инициировать участие каждого члена временной детской общности в совместных действиях: в выборе лучших средств для решения жизненно важных задач, в практическом использовании приобретенных знаний и умений, в преодолении трудностей при выполнении задуманного, в поиске нужных и важных дел, в оценке сделанного;
- поддерживать творческий характер деятельности временной детской общности;
- обсуждая совместно с подростком итоги проведенной деятельности, оказывать им помощь в осмыслении нового опыта, развивать навыки самоанализа;
- создать такую атмосферу, в которой ребенку легче поделиться с другими своими сомнениями, радостью или горем, рассказать о своем неумении или незнании чего-либо. Такая атмосфера располагает к взаимопомощи и помощи другим «просто так».

Проведенный нами (совместно с С.П.Романенковой) анализ ответов членов временных детских объединений на вопросы анкеты (всего 275 участников пяти временных детских объединений) позволил выяснить, какие особенности деятельности руководителей временных детских объединений (педагогов, комиссаров, вожатых и т.д.) отмечают дети. В первую очередь, это умение взрослых общаться с детьми, во-вторых, умение взрослых создавать особую «ауру», «атмосферу», «обстановку»; в-третьих, для детей важно то, что взрослые обеспечивают творческий характер любой деятельности во временном детском объединении; в-четвертых, дети ценят особую позицию близости взрослых детству, способность искренне играть, смотреть на мир глазами детей, быть с ними наравне, сохранить в себе «детскость».

Нами выделены особенности профессиональной позиции руководителя временного детского объединения, которые позволяют интенсифицировать процесс развития временной детской общности. Это, во-первых, способность педагога критически и бесстрастно анализировать собственный опыт: свои цели, мотивы, средства деятельности, результаты; во-вторых, способность создавать такие педагогические ситуации, проживая которые участник временного детского объединения ощущает удовлетворенность от собственной деятельности; в-третьих, умение общаться с детьми, откликаясь на их переживания; в-четвертых, умение создавать особый психологический климат, в котором комфортно каждому; в-пятых, способность обеспечивать творческий характер любой деятельности и максимально высоко оценивать возможности и способности ребенка; в-шестых, особая позиция близости к детству, способность смотреть на мир глазами детей.

Развитию временного детского объединения до уровня коллектива способствует наличие работающего в нем коллектива педагогов, реализующих гуманистическую позицию воспитателя.

Итак, мы выделили несколько типов детских общностей, используя для этого некие основания. Не исключено, что можно выделить и другие типы детских просоциальных общностей. Важно при этом, чтобы деление было педагогически целесообразным.

II. 2. Педагогическая специфика проблемы типологизации детской общности

Проблема детской общности имеет свою педагогическую специфику.

В социологии предметом анализа являются социальные группы как ведущий элемент производительных сил любого общества, выявление общего, единичного и особенного

в характеристике больших и малых социальных групп, связанных прежде всего культурно опосредованной динамикой производящей деятельности и производственных отношений. В социальной психологии предметом анализа выступают личностно опосредованные, ценностно-целевые (в том числе и идеологические) отношения, складывающиеся в процессе, в результате и в перспективах контакта социально выделенных групп людей. В педагогике одним из основных предметов анализа является педагогическое взаимодействие в организованной общности детей и взрослых, то есть в детско-взрослой общности.

На пересечении социально-педагогического, социально-психологического и собственно педагогического подходов происходит становление отдельного, самостоятельного предмета анализа детской общности как специфического единства организации (формы общности) и отношений деятельности, содержания общности взрослых и детей: социального, культурного, этического, эстетического взаимодействия, ориентированного на определенные образцы, эталоны, ценности материальной и духовной культуры, на критерии морали, эталоны поведения (как социального, так и диссоциального, социально ненормативного).

В таком контексте выявления социальных функций, поиска общих закономерностей, противоречий, социально-педагогических перспектив развития детской общности проблема исследовалась С.Т.Шацким, Н.К.Крупской, А.С.Макаренко, А.Н.Лутошкиным, Б.Ф.Ломовым, П.Г.Годиным и другими отечественными учеными и практиками образования. Как социально-педагогическая система, как собственно воспитательная система, как развивающееся единство общности и организации проблема детской общности, детско-взрослая общность как проблема педагогики была поставлена и решалась в трудах Л.И.Новиковой, А.Т.Куракина, Х.Й.Лийметса,

А.В.Мудрика, Н.Л.Селивановой.

Именно в этом, в единстве общности и организации – специфика собственно педагогического анализа детской общности как проблемы науки и практики образования.

В настоящее время весьма продуктивным становится социально-феноменологический анализ детской общности с использованием концептуальных идей синергетического подхода, применительно к теории воспитания заложенного в трудах Л.И.Новиковой. Новизна анализа проистекает прежде всего из назревшей необходимости осмысления обширного и крайне противоречивого комплекса современных факторов – социально-педагогических (кризис семьи как социального института воспитания, полиэтничность социальной среды), социально-психологических (проблема акселерации подростков, поведенческих девиаций, связанных со спецификой пубертатного периода в современных городских условиях ослабления форм традиционного социального уклада) и собственно педагогических (развитие школы как социального института, развитие системы дополнительного образования, перестройка системы среднего и высшего образования в СНГ и др.)

Формально любая детская общность стремится к структурированию – либо стихийному, либо целенаправленному. В одном случае превалируют факторы стихийности процессов социализации (как с положительным, так и с отрицательным социально-нравственным знаком – имеется в виду так называемое диссоциальное воспитание). В другом случае уместно говорить о более или менее успешном воздействии социально-педагогических установок целенаправленной социализации на формирующуюся детскую общность; здесь на первом плане структурирования детской общности – факторы собственно воспитания.

Выявление характеристик детских общностей дает возможность провести их определенную типологизацию по сущест-

венным основаниям с учетом их просоциального потенциала.

Однозначно детская общность, чисто детская, только в «пространстве детства» бытующая, без участия взрослых и без всякого влияния взрослых через мировоззрение, мораль, идеологию, этические и эстетические установки, стереотипы поведения и пр., — явление чрезвычайно редкое, скорее исключение, чем общее правило формирования, становления и существования подобных общностей в социуме, тем более — в пространстве социально-педагогического взаимодействия. Это особенно касается педагогизированной части такого пространства — собственно воспитательного пространства образовательного учреждения. Для определения воспитательных перспектив и возможностей педагогизированной части образовательной среды целесообразнее и корректнее обозначать эту общность как детско-взрослую.

В большинстве случаев детская общность имплицитно ориентирована на социальную общность взрослую, с присутствием (явным или скрытым) взрослых лидеров, авторитетов, вожатых, советников, наставников. Это дает основание уточнить место детской общности в системе социально-педагогических связей и отношений и квалифицировать детскую общность как родовое, общее, корневое понятие по отношению к таким как социальная группа, отряд, бригада, коллектив, группировка, банда и др. Детская общность чаще всего представляет себя социуму и видит себя в социуме как социальная микросистема, социально-педагогический портрет которой выражен в каждом случае характером и ценностно-целевой установкой функционирования и развития социальных связей, объединяющих данную общность. Например, в традиции интерпретации понятия *коллектив* закреплён смысл определенного просоциально выраженного и структурированного качества социальной группы, отражена идея высокого уровня — этапа развития группы, с делегированием прав и обязаннос-

тей сознательных членов группы, со здоровыми морально-этическими установками, с мотивацией общего благоустройства жизни, с приоритетом товарищеских отношений и взаимодействия высокого уровня взаимной поддержки.

Вместе с тем понятие «коллектив» должно быть феноменологически проблематизировано в зависимости от места коллектива как группы в системе социальных ценностей (такая организация как «гитлерюгенд» строилась, ориентируясь на коллектив как принцип организации и встраивалась в систему целей и ценностей государственно-общественного воспитания Третьего Рейха 1933-1945 гг.).

В современном обществе, в современном полисубъектном пространстве социально-педагогического взаимодействия – конкуренции, противоборства, диалога, партнерства и сотрудничества – каждый педагог в своей воспитательной практике не от случая к случаю, а постоянно имеет дело с неоднозначными, а зачастую и взаимоисключающими стереотипами сознания и поведения школьников. Социальность не следует понимать как однозначно позитивное социально-педагогическое явление – и в Третьем Рейхе воспитание было делом всего общества, а в его процессе культивировались черты социального императива именно в соответствии с общественным заказом и общественными идеалами идеологии нацизма, нацистской государственности. При характеристике оснований для типологизации детской общности не может быть однозначно в социально-позитивном плане интерпретировано и понятие религиозности, а уж тем более религиозность не должна подменять понятие духовного воспитания.

Следовательно, первое и важнейшее основание для анализа тенденций социального выбора современных подростков и юношества – основание ценностное, аксиологическое, связанное с мировоззрением, а значит – с идеологией как феноменом общественного бытия и общественного сознания, что

ставит педагогические коллективы в положение, отличающееся от их прежней социальной позиции, когда школа и семья были практически главными, единственными субъектами и адресатами социально-педагогической реальности.

Исследование педагогической специфики детской общности наводит на вывод о целесообразности их типологизации по двум принципам:

1) по уровню и характеру структурированности детской общности – в качестве формального основания ее социально-педагогической типологизации;

2) по ценностно-целевой (аксиологической) ориентации формирующейся или уже сформированной детской общности, по выбору ценностных приоритетов отношений и деятельности внутри группы и по отношению к окружающему миру – в качестве содержательного, сущностного основания ее социально-педагогической типологизации.

Сегодня любая детская общность имеет тенденцию приобретать черты организации, или становиться общественным объединением (пусть даже и с относительно небольшим числом членов-участников), или превращаться по форме в общественное движение.

Детская общность как организация. Любая организация, как правило, характеризуется фиксированным членством, наличием устава и программы деятельности, делегированием полномочий и распределением обязанностей и прав внутри группы.

Детская общность как общественное объединение характеризуется общностью интересов и несколько размытым, нежестким типом социальных связей и отношений деятельности.

Детскую общность как общественное движение обычно характеризует программная четкость субкультурных установок, сфокусированных по достаточно четким ценностным векторам, характеризующим общественное лицо данного движения, его идеальный и, так сказать, повседневно предъявляе-

мый окружающим образ, облик, имидж.

Общественное объединение, движение, организацию можно рассматривать как общественную форму достижения специфических просоциальных или диссоциальных целей, сознательно конструируемую или стихийно сформировавшуюся группу или общность.

В наборе мотивационных установок, определяющих самоидентификацию членов детской общности как через «формальную», так и через «неформальную» группу, преобладают потребности в избирательном общении со сверстниками, в выборе социальной и культурной идентичности, в социальной защищенности. Статусные и карьерные потребности присутствуют, но в ряде случаев они связаны со стремлением к психологическому самоотождествлению с группой по принципу «свои – чужие», «наши – не наши». Вместе с тем выявлен неожиданный для многих педагогов факт, что многие современные подростки стали входить *одновременно* (!) в несколько смежных детских общностей.

Детско-взрослая общность выступает одновременно и *объектом* социально-политических, социально-культурных, идеологических, духовно-нравственных, социально-педагогических связей и отношений, и *субъектом* (иногда только потенциальным) своего собственного развития, причем в сфере воспитания необходимо выделять воспитание диссоциальное – со знаком минус. Так называемое антивоспитание или – точнее – диссоциальное воспитание (по А.В.Мудрику), идет порой параллельно воспитанию на фоне стихийной, полисубъектной социализации, когда один подросток одновременно входит в несколько детско-взрослых общностей и при этом выбирает, согласовывая для себя ценности жизни, все-таки какой-то один стиль поведения, круг общения и образ желаемого индивидуального будущего.

Ход проводимого исследования привел нас к выводу о

весьма низкой степени вероятности, практической невозможности в обозримом будущем наладить на массовом организационно-идейном уровне социального партнерства и согласия какой-либо конструктивно-содержательный социально-педагогический диалог не только между этими общественными течениями, но и внутри их. Соответственно маловероятен и позитивный диалог между детскими общностями, так или иначе приверженными базовым идеологическим течениям современности.

Для перспективы проектируемых единых детских организаций общероссийского общественно-педагогического масштаба этот вывод имеет важное значение.

В качестве теоретического обобщения возможен следующий вариант оснований для типологизации детских общностей как феномена социально-педагогической реальности.

Детские общности как общности социальные: аксиологическая шкала выбора между полюсами альтернативных культурно-поведенческих доминант социализации.

ЖИЗНЕУТВЕРЖДЕНИЕ	ЖИЗНЕОТРИЦАНИЕ
АКТИВНОСТЬ	ПАССИВНОСТЬ
ПРОСОЦИАЛЬНОСТЬ	ДИССОЦИАЛЬНОСТЬ,
ОПТИМИЗМ	ПЕССИМИЗМ
ДОМИНАНТА СОВЕСТИ	ДОМИНАНТА ЦИНИЗМА, ИММОРАЛИЗМА
ДОМИНАНТА ДОЛГА	ДОМИНАНТА ПОТРЕБИТЕЛЬСТВА, ГЕДОНИЗМА
КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТЬ	НЕКУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТЬ
ПРИРОДОСООБРАЗНОСТЬ	НЕПРИЯТИЕ ПРИРОДЫ
ДОМИНАНТА ЕСТЕСТВЕННОЙ СРЕДЫ	ДОМИНАНТА ИСКУССТВЕННОЙ СРЕДЫ

Типологизация оснований для описания детско-взрослых общностей. Аксиологические векторы:

**МИРОВОЗРЕНЧЕСКИЕ ОРИЕНТАЦИИ
(доминанта смысла жизни как смысла творчества)**

<u>Жизнеутверждающие,</u> позитивные	<u>Жизнеотрицающие, негативистские</u> (вплоть до эстетики суицида)
Позиция: (Этот) мир осмыслен «Скажи (скажу) миру – да!»	Позиция: (Этот) (серый) мир обесмыслен (манихейская (богумильская), хинаянская этика, этика хиппи)

СУБЪЕКТИВНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТАЦИИ
(доминанта мироощущения)

Оптимистические мотивы
(«Мы рождены, чтоб сказку
сделать былью!»)
«Будь самим собой!», «Будь
готов!», «Ты решаешь сам!»

Пессимистические мотивы
(«Все суета и ничто не ново!»,
«Не высовывайся!»)
«Всё решают за тебя», «Будь как все»

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТАЦИИ
(доминанта деятельности)

Просоциальные мотивы
(адаптивное созидание)
Общественные (польза=благо)

Диссоциальные мотивы
(дезадаптивное разрушение)
Антиобщественные (вред как
«креатив»)

СОЦИАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ОРИЕНТАЦИИ
(доминанта поведения)

Активная жизненная позиция
(деятельностная, рефлексивная)
Активная деятельность,
активизм как поведенческая
доминанта
«Надо жизнь сначала переделать,
Переделав, – можно воспевать»

Пассивная жизненная позиция
(недеятельностная, реактивная)
Пассивное созерцание, недеяние
пассивизм как поведенческая
доминанта
вплоть до эскапизма - ухода в себя,
в запой», в секту, в телевизор-игру-
компьютер,

СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ

Доминанта этики долга, труда
(социально-нравственная позиция
вплоть до жертвенности)
Позиция: «Всё остается людям...»

Доминанта этики потребления
(социально-нравственная позиция
вплоть до иждивенчества и
социального паразитизма)

КУЛЬТУРНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ
(доминанта общения, коммуникации)

Культуросообразность
«таковость», социальное бытие

Некультуросообразность
«инаковость», социальное инобытие

ЭТИКО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ПОЗИЦИЯ

Этика и эстетика красоты, здоровья
и жизни
(«с марсианской жаждою творить!»)
Ценностный ряд: мир-труд-воля-
братство-будущее

Ориентация на благоустройство жизни
«Сделаем жизнь лучше, мир - чище»

Этика и эстетика уродства,
недуга и смерти
(субкультуры, «влюбленные в смерть»)
Ценностный ряд: «цветы зла», эстетика
небытия

Ориентация: «а мне по барабану!»,
«после нас – хоть потоп»

Как субъекты социального и диссоциального воспитания детские, детско-взрослые и молодежные общности могут быть описаны (с некоторыми допущениями) по следующим основаниям: по социально-идеологическим характеристикам, по культурно-этическим, религиозным и квазирелигиозным характеристикам (приверженцы и «фанаты» новых социальных религий), по критерию проведения досуга, по критерию социальности и диссоциальности поведения, по критерию самостоятельной социальной инициативы.

Детские общности нормативно-социализирующего плана. Для социально-педагогической реальности актуальны определенные просоциальные основания, которые могут быть использованы в ходе выработки механизмов социально-педагогического партнерства с активными представителями целого ряда общностей подростков и молодежи, причем именно как с субъектами социально-педагогического взаимодействия со школой, семьей, общественно-государственными структурами. К ним относятся:

1. активная жизненная позиция, инициативность;
2. поиск новых смыслов жизни, попытки связать свое участие в общности с будущей профессиональной карьерой;
3. ориентация на деятельность социального и культурного плана;
4. общие организационно-деловые умения и навыки, деловые качества организатора и пропагандиста (именно на эти качества опирался в своей работе по перевоспитанию колонистов А.С.Макаренко);
5. специальные организационно-деловые умения и навыки, умение и желание работать в малых группах;
6. стремление к рефлексии, осознанию смыслов собственной деятельности, поведения, общения.

Детские общности субкультурного плана. При всей разно-

плановости мировоззренческих, социально-нравственных, политико-идеологических, культурных, этических, эстетических установок, оснований деятельности и стереотипов поведения детские и молодежные общности характеризуются определенным, имплицитно присущим набором некоторых общих, типичных норм и ценностей, которые и позволяют говорить о субкультуре и субкультурной общности как феномене социально-педагогической реальности. Набор общих характеристик, установок, ценностей, типичных для любой молодежной субкультурной общности, может быть описан как всеобщее, то есть инвариант, – в противоположности с единичным и особенным, то есть с тем, что отличает каждую субкультурную общность от остальных. Этот инвариант – совокупность некоторых общих черт и характеристик – дает основание включить субкультурную общность в состав основных субъектов взаимодействия в едином пространстве социально-педагогической реальности. Более того, анализ тенденций развития этих черт и характеристик позволит более точно, более объективно выявить и социализирующий, и собственно воспитательный потенциал субкультурной общности.

Каждой субкультурной детской общности присущи такие инвариантные черты, как:

- *конфигуративность*, преимущественная передача жизненного, социального, культурного, идеологического и духовного опыта от сверстников к сверстникам;
- *избирательность социальных контактов*, тенденция закрытости, замкнутости группы как социальной структуры и как организации, тяготеющей к формализации, к установлению иерархии, субординации, жесткой соподчиненности членов группы с выделением «внутреннего круга» особо посвященных, искушенных в традициях группы, ветеранов, «дедов»;

- *амбивалентность поведения*, то есть его социальная двойственность, ситуация «внешнего» и «внутреннего» социально значимого для индивида фона деятельности, сознания, поведения, с умалчиванием достаточно существенных сторон персональной мотивации поступков, которые могут быть вполне откровенно изложены только для лиц, считающихся в близком кругу общения своими, референтными, авторитетами; как правило, родители и учителя к такому кругу референтных лиц не относятся;
- *повышенная активность времяпрепровождения*, наполненность личного времени члена субкультурной общности делами, считающимися в данной группе обязательными;
- *интенсивная вовлеченность индивида в нормативно-ценностный стиль отношений субкультурной общности к себе самому, к «своим» и «чужим», к государству, позиционируемый как «преданность» своей группе;*
- *способность к прозелитизму*, воспитываемая, целенаправленно культивируемая субкультурной общностью; умение и навык привлечения новых сторонников в неформальную группу; желание и умение пропагандировать идеи, ценности, субкультурные социальные нормы и стереотипы поведения, принятые группой за моральный образец, эталон, идеал;
- *поиск* новых смыслов жизни в границах субкультурного пространства отношений членов референтной детско-взрослой общности.

В наборе мотивационных установок и социальных потребностей, определяющих самоидентификацию членов молодежной субкультурной общности, преобладает:

— приоритет интересов группы над личностными в сфере принятия решений, определяющих деятельность группы (часто принимает форму группового эгоизма);

— потребность в избирательном общении со сверстниками;

- потребность в социальной защищенности, не реализуемая членами конкретной субкультурной общности ни в семье, ни в школе;
- поведенческая ориентация на персонифицированные «авторитеты»;
- личностно значимый и достаточно осознанно мотивированный выбор социокультурной идентичности (часто принимает форму вызова общественному вкусу и принятым нормам общежития);
- индивидуализм, декларируемый как поведенческое кредо при одновременном стремлении к самоотождествлению с группой;
- ритуализованная театральность поведения – это своеобразный язык общения.

Способностью и готовностью к взаимодействию с другими социальными субъектами и институтами в целях решения задач социализации и воспитания подростков и молодежи потенциально обладают субкультурные общности, социально развернутые и адаптированные в плане конкретики социальных действий. К ним относятся: движение *волонтеров* – против сбыта и потребления наркотиков; клубы военно-исторической реконструкции, так называемые *ролевики*, опосредованно связанные с частью художественной и инженерной интеллигенции; «театровики»-*игровики* вроде объединений *толкиенистов* и *анимешников* с программами воспитательной работы и уставами, объединения и движения спортивно-краеведческой направленности и т.д. Контакты между неформальными лидерами таких общностей и руководителями «формальных» детских общественных объединений пока носят спорадический характер, но потенциал их растет, а «удельный вес» этих, принципиально новых коллективных субъектов социализации и воспитания уже достаточно велик, чтобы пренебрегать им в социально-педагогиче-

ском взаимодействии семьи и педагогического сообщества.

Требуют научно-педагогического осмысления новые социально-политические и идеологические феномены – фактическая полисубъектность процессов социализации и воспитания, кризис семьи с нарушением естественных традиционных ритмов эстафеты поколений, проблема духовно-нравственного и социально-психологического отчуждения подростков, кризис ценности воспитания как общественного явления. Все это не может не повышать крайней актуальности проблемы детской общности особенно в плане развития современной, то есть полноценно учитывающей данные смежных с педагогикой научных дисциплин теории воспитания.

II.3. Типология детских общностей по критериям открытости и структурированности

При исследовании общности, как при исследовании любой системы, принципиальное значение имеет изучение ее внутренней структуры, а также отграничение ее от других общностей (систем). В этой логике феноменология общности может быть основана на двух принципиальных положениях: фиксации внутренней структуры общности (критерий структурированности – неструктурированности) и выделении общности из среды, среды других общностей (критерий открытости – закрытости).

Структурированность общности предполагает наличие в ней довольно четкой структуры статусов, ролей, функций, закреплённость их за определенными членами общности. В свою очередь, неструктурированная общность предоставляет субъекту довольно большую свободу определения своей позиции в ней; статусно-ролевое регулирование в такой общности вторично.

Закрытость общности предполагает ее относительную

изолированность от внешней среды, самодостаточность, определенную затрудненность входа и выхода из общности. В свою очередь, открытость общности предполагает ее высокую контактность с внешней средой, наличие свободного входа и выхода из общности.

Таким образом, если все многообразие детских общностей типологизировать по критериям открытости – закрытости и структурированности – неструктурированности, то выделяются четыре базовых типа общности: *закрытый структурированный, открытый структурированный, открытый неструктурированный, закрытый неструктурированный*.

Каждый из названных типов общности может быть охарактеризован посредством:

- баланса связей и отношений в общности (степенью событийности);
- преобладающего способа самоопределения личности в общности (позиция, статус или роль);
- способа рефлексии членами общности своей принадлежности к ней.

- Конституирующими категориями любой человеческой общности являются понятия «связи» и «отношения». Как пишут В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев, «в современных гуманитарных науках в познавательной сфере – созерцание, сосредоточение, соотнесение, соизмерение, сопоставление, сомнение;
- в эмоциональной сфере – соучастие, сопереживание, сочувствие, сострадание;
- в поведенчески-волевой сфере – созидание, сотрудничество, содействие, сопротивление, соревнование.

В реальной детско-взрослой группе всегда существует опасность, что позиция взрослого окажется доминирующей в системе детских позиций (например, из-за высокого авторитета взрослого). Чтобы избежать этого, взрослый (педагог) дол-

жен сформировать собственную личностно-профессиональную позицию организатора и фасилитатора позиционного общения. В личностной проекции – это позиция Взрослого, в профессиональной проекции – это позиция рефлексивного управляющего (а не манипулятора).

Позиция воспитателя как Взрослого основывается на правиле «трех П» (В.А. Петровский): «Воспитывающий взрослый строит свое общение с ребенком на основе понимания, принятия и признания». Понимание означает умение видеть ребенка «изнутри», умение взглянуть на мир одновременно с двух точек зрения: своей собственной и ребенка. Принятие означает безусловное положительное отношение к ребенку, его индивидуальности независимо от того, радует он педагога в данный момент или нет. Признание – это, прежде всего, право ребенка в решении тех или иных проблем, по существу, это право быть Взрослым.

Главное и принципиальное отличие рефлексивного управления от манипуляции – это организация рефлексии у людей и «поддерживание» ситуации самоопределения и самостоятельного мышления по поводу их проблем. Манипуляцией же будет «подхватывание», рефлексивное «оформление» и использование активности других в своих целях.

II.4. Типология детских общностей в системе внешкольного воспитания

Понимание воспитания как взаимодействия поколений детей и взрослых – субъектов педагогического процесса – органично вводит в практику новые формы детской самостоятельности, самоорганизации, социальной реализации. Только традиционной общеобразовательной школе уже зачастую не под силу реализация идей гуманистического воспитания возросшего потенциала ребенка-субъекта. В практику все более прочно начинают входить формы и средства воспитания «вне школы».

Внешкольное воспитание и стало осваивать «целину» широкой социальной среды в многообразных формах, видах детских сообществ. Первыми экспериментальными площадками внешкольного воспитания в России ещё в начале XX века стали «Дом свободного ребенка» В.К.Вентцеля, общество «Сетлемент» С.Т.Шацкого и А.У.Зеленко, клубные объединения, детские игровые площадки, детские общественные структуры (скаутские, пионерские и др.). Внешкольная работа с детьми постепенно становилась традиционным блоком системы отечественного образования и общественного воспитания, постоянно обновляясь. Возникли многочисленные: Дворцы и Дома пионеров и школьников; клубы по месту жительства, при предприятиях, Дворцах культуры; структуры дополнительного образования; детские лагеря (в том числе всесоюзные и всероссийские, республиканские круглогодичные объединения на базе лагерей «Артек», «Орленок», «Океан», «Зубренок» и др.).

Педагогически организованная внешкольная среда в современной практике представлена системой отечественного внешкольного воспитания, которая с 90-х годов XX века вступила в новый этап своего развития и представляет сегодня инновационный объект методологии и теории воспитания как полисубъектного процесса.

Система внешкольного воспитания (при всей ее сложности, разнообразии, специфичности субъектов, основных баз функционирования) имеет общую основу. Ее основным объектом и субъектом является ребенок, его добровольная деятельность (самодеятельность, творчество) в досуговом пространстве, а ценностным приоритетом – воспитание ребенка как человека, личности и индивидуальности, которое опирается как на внутренний потенциал самого ребенка, так и на ресурсы социального окружения - среды.

Демократизм и гуманизм, открытость системы внешкольного воспитания, доступность ее всем детям (начиная с до-

школьного возраста), адаптивность государственно-общественного управления – важные ее характеристики.

Система внешкольного воспитания является сегодня транслятором культурных ценностей в детской среде, а также пространством творения культуры самими детьми (в многообразных творческих объединениях художественно-музыкальной, технической, экологической, краеведческо-исследовательской направленности). Это также пространство здорового образа жизни, сотрудничества и содружества детей и взрослых в свободно организуемой, лично значимой деятельности.

Система внешкольного воспитания – это существенная составляющая становящегося гражданского общества, общественного воспитания; подсистема государственно-общественного образования.

Это сложная система представлена: государственными структурами разных уровней (федерального, регионального, городского); государственно-общественными структурами (на муниципальном уровне); общественными структурами (детскими, детско-взрослыми общественными организациями, объединениями). Субъекты внешкольного воспитания детей создаются при различных государственных, общественных структурах (образовательных, культурных, спортивных, научных и т.д.). Временные структуры внешкольного воспитания широко представлены в деятельности летних образовательно-оздоровительных лагерей.

Существенную роль в эффективном функционировании системы внешкольного воспитания детей и юношества играют детские общности (субъекты системы), которые мы определим как «детские объединения». Определение детской общности как детского объединения закреплено в основных документах об образовании, воспитании, научно-методической литературе, практике.

В отличие от понятий «социальная общность», «со-бытийная общность» (социологические и психологические категории), детское объединение мы рассматриваем как педагогическую категорию, специфический субъект государственно-общественной системы социального воспитания, специально конструируемое воспитательное пространство.

Детское объединение мы определяем как открытую социально-педагогическую систему в структуре образовательного пространства, содействующую самоопределению детей и обеспечивающую их интеграцию в социальные отношения.

Важная характеристика детских «сообществ» внешкольного воспитания: общие духовные ценности, общее дело и последующая совместная деятельность, добровольность участия, свободный выбор социальной роли. (Л.Кольберг).

Объект нашего внимания – внешкольные детские общности как:

– социально-педагогические реальности, представляющие, прежде всего, потенциал инициатив, способностей самих детей в совместной творческой, созидательной, увлекающей их деятельности, общении, практической реализации личных достижений;

– создаваемые и функционирующие в системе государственного учреждения (образовательного, культурного: школы, УДО, музеи, театры, вузы и т.д.); структурах гражданского общества (детские, молодежные, взрослые общественные объединения, организации, союзы, ассоциации и т.д.);

– становящиеся детским объединением в результате грамотного педагогического обеспечения реализации их потенциала в обучении и воспитании школьников;

– выполняющие в современном образовательном пространстве роль инновационного субъекта.

Детские общности в системе внешкольного воспитания представлены многообразием детских объединений, имею-

ших в своей основе общее и специфическое. Остановимся подробнее на характеристике детских объединений, представляющих особые типы детской общности.

Основной принцип выделения типов детских общностей их принадлежность к государственной или общественной подсистеме внешкольного воспитания. На современном этапе закрепляется тенденция оформления детских объединений «смешанного типа» (государственно-общественных) или «общественно-государственных»). Такой тип объединений характерен для учреждений дополнительного образования в силу специфики их социально-педагогической деятельности. В опыте создаются и функционируют инновационные модели организации детского объединения, представляющие интеграцию детских сообществ различных подсистем.

Выделяем три типа детских объединений в системе внешкольного воспитания:

1) детские объединения дополнительного образования (в государственной подсистеме внешкольного воспитания);

2) детские и детско-взрослые общественные объединения (в подсистеме общественного воспитания);

3) детские государственно-общественные объединения.

Кратко охарактеризуем каждый тип детской общности системы внешкольного образования.

1. Детские объединения дополнительного образования - государственные детские общности, создаваемые и функционирующие в структурах системы дополнительного образования детей и молодежи (учреждения дополнительного образования, блоки дополнительного образования школ разных типов, колледжей и т.д.).

Детские объединения дополнительного образования характеризуются: сочетанием государственного регулирования их образовательной деятельности (программы) с самостоятельностью, самоуправлением, свободой творчества детей

и педагогов; добровольностью создания и участия в них ребенка и взрослого, вариативной длительностью функционирования (краткосрочные, долгосрочные); разновозрастным (преимущественно) составом, что дает дополнительный потенциал воспитания детей детьми (от старших к младшим).

Обобщенно «детскую общность – объединение» системы дополнительного образования можно определить как специфическую социально-педагогическую реальность досугового пространства Детства; комплексное средство организации свободного индивидуализированного обучения, воспитания, саморазвития; особую среду взаимодействия взрослого и ребенка.

Опыт работы учреждений дополнительного образования, анализ исследований подводит к выводу о сложности выработки единых критериев – подходов к классификации объединений системы дополнительного образования как особого типа детской общности, так как практически каждое из них уникально и неповторимо.

Общими основаниями классификации детских общностей дополнительного образования являются :

– особенности дополнительного образования как составной части государственно-общественного, открытого, непрерывного, демократичного, гуманистичного образования, социального воспитания;

– ценностно-целевая направленность деятельности объединения как субъекта индивидуализированного образования с приоритетом воспитания, самовоспитания и саморазвития в окружающем ребенка социуме;

– особая субъектная позиция ребенка и взрослого в реализации ценностно-целевой, содержательной направленности деятельности такой общности.

Исходя из приоритетности воспитания, специфики дополнительной образовательной деятельности классифика-

цию детских объединений представляем:

– основными видами деятельности (однопрофильной, многопрофильной-комплексной; образовательной, просвещенческой, культурологической, спортивной, досуговой направленности и др.);

– спецификой возрастного состава (одновозрастные, детские разновозрастные, разновозрастные детско-молодежные),

– временем функционирования (относительно постоянные – учебные группы, студии, мастерские; временные – лагерные, походные, экспедиционные, проектные группы, цикловые объединения и т.д.);

– базой создания и функционирования (учреждение дополнительного образования, блоки дополнительного образования в школе, учреждениях начального и среднего профессионального образования, по месту жительства, при музеях, детских лагерях, парках и т.д.);

– формами организации деятельности (первичное объединение: учебная группа, кружок, секция, команда; «вторичные» – сложно структурированные объединения: игротека, театр, художественная студия, клуб, музей, команда и т.д.);

– особенностями взрослого – руководителя объединения (его основного профессионального образования, жизненного и трудового опыта, гражданской позиции, возраста).

Система дополнительного образования представлена специфическим своеобразием каждого учреждения (статусом, кадрами, детским составом, ресурсами, традициями и инновациями). И поэтому индивидуальный подход к классификации детских объединений конкретного учреждения дополнительного образования с учетом общих критериев приобретает особую значимость. Исследования последнего десятилетия подсказывают подход к классификации детских объединений по качественным характеристикам: направленности,

организации деятельности объединения, складывающимся взаимоотношениям между сверстниками, подростками и взрослыми; ценностям, рождаемым в деятельности и лично осваиваемым подростками в новой социальной позиции члена объединения (сообщества); авторитету объединения и его руководителей-взрослых в окружающем социуме.

2. Детские и детско-взрослые общественные объединения – особый тип детской общности – объединения системы внешкольного воспитания (ДОО – «детское общественное объединение»).

ДОО – субъект внешкольного общественного воспитания, самоорганизуемые, самоуправляемые детские общности, действующие в пространстве социума, его общественных структур относительно автономные по отношению к государственным структурам, создаваемые на принципах добровольности, самодеятельности, различной целевой и содержательной направленности. В Законе «Об общественных объединениях» детско-взрослые общности позитивной направленности определены понятием «общественные объединения»; детское общественное объединение – одна из первоначальных его форм, при условии ≥ 3 детского состава.

Как специфический тип детской общности детское общественное объединение характеризуется, прежде всего, основными принципами его создания и функционирования: общественно значимой направленностью основной деятельности в сочетании с возрастными и индивидуальными потребностями подростков; активностью, самодеятельностью самих детей, самоорганизацией и самоуправлением, сотрудничеством поколений, демократичностью общения, уважением к каждому члену.

Основные виды и формы детского общественного объединения: первичное детское общественное объединение; детская общественная организация; ассоциативные детские

и детско-молодежные союзы; целевые организованные детские движения.

Социально - педагогическая функция ДОО выражается не только в адаптации к существующему социуму, но и в приобщении к «желаемому социальному обществу. Отсюда в целях, задачах деятельности ДОО – тенденция скорее смоделировать демократическую, гуманистическую среду в социуме (пусть ограниченном – т.н. «демократические республики» и т.д.). Эта тенденция указывает и на своеобразный протест Детства, его активных групп против современной действительности (особенно ярко это проявляется в функционировании множества неформальных самодеятельных детских и детско-взрослых общественных объединений, движений). И в этом огромная ценность ДОО – «предвестников демократического общества».

Детское общественное объединение, обладая специфическим воспитательным потенциалом, способно стать субъектом функционирующих в социуме воспитательных систем, а также воспитательных пространств.

Взаимодействуя с различными структурами социума, ДОО способны создавать новые социально-педагогические реальности - сетевые общности детей и взрослых, интегрируя в них определенные позитивные ценности и тем самым расширяя и обогащая воспитательное пространство социума.

Основные базы и сферы функционирования детских общественных объединений (образовательные, культурные учреждения, природные, спортивные объекты и т.д.) придают соответствующую специфичность их социально-педагогическому потенциалу, что позволяет их классифицировать по характеру взаимодействия, основной ценностной направленности содержания, соотношению управления и детского самоуправления. Приведем примеры. ДОО «Юный путешественник» создано и действует на базе УДО Дома детско-юно-

шеского туризма и экскурсий «Родина» (Москва); является партнером в реализации социально-педагогических ценностей туристско-краеведческой экскурсионной деятельности школьников. «Движение ученической общественности» Москвы – партнер органов образования в развитии общественных начал, ученического самоуправления в обновляемой системе образования. Детские экологические общественные объединения совместно с государственными структурами (парки, заповедники, лесничества) активно включаются в решение актуальных проблем сохранения природы, здоровья человека. Общественные военно-патриотические объединения, клубы действуют на базе музеев, воинских частей, при советах ветеранов.

ДОО на базе школ, учреждений дополнительного образования, по месту жительства – субъекты региональных, городских, окружных детских и детско-молодежных общественных организаций, ассоциаций, движений. Примеры ДОО: «Союз пионерских объединений – Федерация детских организаций»; «Движение ученической общественности», «Содружество», «Юный путешественник» (региональные ДОО Москвы)

3. Детские государственно - общественные объединения (временные и относительно стабильные по организации досуга, углублению и расширению образовательного кругозора учащихся) – особый тип детской общности системы внешкольного воспитания, целенаправленно организуемой совместными усилиями детей и взрослых, управляемой в сочетании с самоуправлением, самоорганизацией самих детей и функционирующей в «государственном образовательном пространстве».

Приведем классификацию детских государственно- общественных объединений – субъектов внешкольного воспитания, создаваемых и функционирующих в системе внеурочной деятельности: общественной и дополнительного

образования (данные опытно-экспериментальной работы ГЭП Департамента образования Москвы, 2010-2012 гг.).

Детские государственно-общественные объединения:

- на базе музеев;
- на базе основной учебной структуры – класса;
- на базе объединений дополнительного образования;
- (одновозрастные и разновозрастные) на базе основных учебных предметов;
- (временные), созданные на базе разработки и реализации проектов ;
- созданные по инициативе учащихся и педагогов для реализации запросов определенных групп учащихся;
- организаторы и участники каникулярных лагерей разной целевой и содержательной направленности (туристско-краеведческие объединения, трудовые бригады, поисковые группы);
- детско-взрослые общественные объединения (союз детей, педагогов, родителей в разных пространствах социума);
- объединения смешанного типа, временные, объединяющие усилия нескольких объединений по реализации значимых инициатив, фестивалей, праздников, смотров и т.д.

Воспитательная ценность данного типа детской общности – в комплексном влиянии на личность подростка деятельности, интегрирующей познавательную, профессионально ориентированную, социальную, культурную направленность, удовлетворяющей и развивающей индивидуальные возможности ребенка в творческой совместной работе со сверстниками и авторитетными взрослыми-профессионалами.

Опыт создания и функционирования различных типов детских общностей системы внешкольного воспитания подтверждает их инновационную роль в модернизации системы образования, в реализации приоритета воспитания демократизации и гуманизации системы внешкольного воспитания.

ГЛАВА III.

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ДЕТСКИХ ОБЩНОСТЕЙ

III.1. Школьный класс как общность

Класс создан и существует как организационная учебная единица в структуре школы, как объединение детей одного возраста; основной целью этого объединения является усвоение определенного объема знаний. И для характеристики класса, прежде всего, существенны такие моменты, как учебный план, методы преподавания учителей-предметников, формы организации учебного процесса, количество учащихся, их половой состав. Для класса как учебной единицы основным видом деятельности является учение.

Из всего времени, что ребенок проводит в школе, около 80% он проводит в классе.

Хотя класс, в первую очередь, — учебная единица, созданная по формальным основаниям, но общая деятельность учащихся, их общее пространство длительного сосуществования приводят к тому, что в классе возникает общность, основой которой является определенная система взаимоотношений, прежде всего, эмоционально-избирательного плана.

Класс — это не случайное собрание людей. По существу, он может рассматриваться как сообщество, живущее и, раз оно детское, то и непрерывно растущее (С. Т. Шацкий)

В классе существует сложная система отношений между девочками и мальчиками, между активом и остальной частью коллектива, между успевающими и слабоуспевающими, между дружескими микрогруппами, между лидерами и т. д. Это и уважение, и зависть, и доброжелательность, и равнодушие, и любовь, и ревность.

Педагоги же, со своей стороны, стремятся максимально формализовать ученические взаимоотношения, возникающие в классе, что может привести к разрушению или

переструктурированию эмоционально-избирательных взаимоотношений. Но, следует помнить, что без отношений ответственной зависимости (А.С. Макаренко) или деловых отношений (Я. Л. Коломинский) класс просто не может существовать. Так, при подготовке любого дела школьникам в классе нужно распределить между собой обязанности, выделить ответственных, продумать систему контроля, возможные подмены в непредвиденных случаях. Очевидно, что система деловых отношений в классе должна быть достаточно мобильна.

Деловые отношения, прежде всего, связывают учеников как исполнителей определенных учебных функций. Однако одновременно ученики не перестают быть личностями.

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

Отношениям, возникающим между школьниками, свойствен динамизм. Изменения в сфере неофициальных, эмоционально-психологических отношений влекут за собой изменения в деловых отношениях, и наоборот.

Некоторые педагоги считают, что дружеские микрогруппы мешают сплачивать класс и даже больше того — наличие их в классе свидетельствует о том, что в нем нет коллектива.

Жизнь говорит о другом. Развивая деловые отношения, просто вредно разрушать сложившуюся в классе структуру эмоционально-психологических связей, более того, ее нужно сознательно укреплять. Чем больше возможностей для дружеского общения будет предоставлять учащимся школа, тем дороже и необходимее она им станет. Но, как точно вы-

разился психолог А. В. Петровский, эмоционально-психологические отношения должны быть не определяющими, а определяемыми.

Каждый класс существует по своим законам. Естественно, что школьники находятся в разных позициях по отношению друг к другу. Каждый из них имеет свое место в соответствии с личностными и деловыми качествами. Условно можно выделить несколько групп школьников, занимающих разные позиции во внутренней иерархии класса: «лидеры», «аутсайдеры», «большинство», «камчатка».

Каждый класс – потенциальный коллектив, но отнюдь не каждый класс – реально существующий коллектив и действующий как коллектив. Чтобы стать коллективом, класс должен превратиться в органическое единство организации и психологической общности, а не быть просто структурной единицей.

В рамках организации существует определенная внутренняя упорядоченность, адекватная задачам и специфике учебно-познавательного процесса в данной школе и особенностям состава учащихся. Как общности психологической классу присущи функционально-ролевая структура, определенный состав лидеров, психологический климат, типичные конфликты.

На протяжении всего развития советской школы школьный класс и классный коллектив рассматривались как явления идентичные. Хотя хорошо известно, что далеко не все классы становились коллективами. Специальное исследование А.Г.Кирпичника, проведенное в 1980 году, показало, что только 4% классных групп старшеклассников (исследовано 635 классов) могут быть отнесены к коллективу. Сегодня таких классов, по нашим данным, только 2,5%. На наш взгляд, причиной этого являются дискредитация самого понятия «коллектив» и слабая подготовка педагогов к работе с любой

детской общностью, в том числе и с коллективом.

Процесс развития классного коллектива является противоречивым и нелинейным. И это связано с тем, что детский коллектив, развиваясь как психологическая общность, содержит в себе зоны нестабильности и саморазвития. Эти зоны возникают, прежде всего, в сфере отношений. Они-то и становятся источниками либо прогрессивного, либо регрессивного развития класса. Ведь классному коллективу, как всякой социальной общности, присуща самоорганизация как одна из сторон его развития; она, не являясь прямым следствием процесса управления классом, и порождает эти зоны. Класс можно рассматривать как некую социальную систему, а для любой системы существует поле путей ее развития, и выход на тот или иной путь, в частности, связан с явлениями, происходящими внутри класса на микроуровне. Поэтому появление в классе новичка, незначительные изменения в структуре взаимоотношений могут оказать на определенном отрезке времени более существенное влияние на процесс развития школьного класса, чем целенаправленные воздействия педагогов.

Развитие коллектива в классе в значительной степени зависит от его открытости, от его внешних связей и взаимодействия с различными общностями в школе и вне нее.

Для оценки уровня развития классного коллектива следует выделить пять групп параметров. Первая группа дает представление о составе (половом, социальном) учащихся, особенностях их семей и окружающей среды. Параметры второй группы характеризуют деятельность класса, третьей – взаимоотношения в нем, четвертой – внешние связи, пятой – положение ребенка в классе. Каждая из этих групп включает в себя целый ряд различных характеристик класса. Качественная оценка их дает возможность судить об уровне развития классного коллектива.

В связи с развитием класса как коллектива необходимо рассмотреть и такую проблему, как зависимость сплоченности коллектива класса от его возраста. Традиционно считалось, что чем старше учащиеся, тем сплоченнее коллектив. Одним из первых опровержений этого утверждения было уже упомянутое исследование А.Г.Кирпичника. На самом деле не только отсутствует прямая зависимость между возрастом учащихся и уровнем развития коллектива, но и на каждом возрастном этапе коллектив может достигать наивысшей стадии развития в соответствии с требованиями, которые можно предъявить к нему в зависимости от возраста учащихся. На следующем возрастном этапе этот коллектив может начать опять со стадии становления.

В классе существует множество нестабильных состояний. Они могут быть в деятельности, в отношениях (прежде всего в их структуре), в эмоциональном (психологическом) климате и становятся источниками дальнейшего развития школьного класса.

Подход к классному коллективу одновременно как к организации и как к психологической общности дает возможность рассматривать его как важнейший инструмент в рамках школьной воспитательной системы.

Если мы рассматриваем школьный класс как просоциальную общность, то мы учитываем основные характеристики этого понятия: социальное объединение людей; эмоциональное единство группы, чувство общности, сопричастности, духовное единство; существование в непосредственном контактном взаимодействии между людьми; возможность проявления учащихся в коллективе через эмоционально-психологический характер связей и отношений; возможность кратковременного и длительного существования.

Большинство учащихся судит о школе не по тому, какие знания они получают и какие знающие и профессиональные

педагоги их обучают, а по тому, насколько насыщена и разнообразна их школьная жизнь.

Суть вопроса состоит в том, что в классе можно создать условия для того, чтобы у школьника была возможность реализовать здесь большинство своих потребностей.

В первую очередь, стоит остановиться на деятельности. Потенциал деятельности для развития человека может быть реализован, если он становится субъектом этой деятельности. Для этого, по мнению А.В.Мудрика, необходимо, чтобы деятельность позволяла человеку удовлетворить, как минимум, две потребности — в сотрудничестве и в достижении.

Для этого необходимо, как минимум:

- наличие в классе разных видов деятельности;
- сотрудничество педагога и ученика;
- создание, если есть необходимость, ситуаций успеха.

Далее коснемся общения.

Общение со сверстниками может как оказать на ребенка благоприятное влияние, так и привести к разочарованию.

Особенно это касается подросткового возраста, и влияние значимого взрослого здесь крайне велико, хотя бы потому, что пока подростки не отличаются зрелостью взглядов и четкой, стойкой нравственной позицией.

Если мы говорим о классе как об общности, то в большей степени нас интересует товарищеское общение, которое предполагает взаимопомощь, доброжелательность и заинтересованность участников в достижении общих целей.

Как правило, общность, в которой находится ребенок, формирует некий эталон общения. Соответственно, чем значительнее для ребенка класс, в котором он учится, тем более значительно то влияние, которое класс оказывает на формирование и развитие отношений с одноклассниками, а соответственно — и на выбор стиля общения с ними.

Далеко не всякое общение отвечает вышеперечисленным

требованиям. А чтобы оно было продуктивным, основными его принципами должны стать:

- признание ценности каждого ребенка;
- формирование знаний, умений и навыков, позволяющих ребенку разобраться в другом человеке;
- положительная эмоциональная насыщенность общения;
- проблемность общения.

Момент, требующий особого внимания при рассмотрении класса как просоциальной общности, – отношения. Именно отношения являются главным воспитывающим фактором.

Рассмотрим отношения в классе под другим углом. Известны два типа взаимоотношений – конъюнктивные (сближающие контакты) и дизъюнктивные (разделяющие контакты). Рассматривая класс как общность, следует стремиться к согласию, единению, содружеству. Стремление к конъюнктивным отношениям, для которых характерны спокойствие, взаимоуважение и взаимопомощь, способствует становлению благоприятного микроклимата.

Личные взаимоотношения – вот основа для группировок.

Как правило, школьный класс делится на определенное количество групп. Между членами этих групп зачастую складываются дружеские отношения, а вот основные проблемы возникают тогда, когда начинается общение членов разных микрогрупп.

Именно поэтому общение в классе должно предполагать:

- 1). установку на положительное восприятие другого человека;
- 2). развитие эмпатии;
- 3). укрепление эмоционально-психологических связей.

Система отношений создает определенный психологический микроклимат. Чем комфортнее ребенок будет ощущать себя в классе, тем меньше у него будет возникать потребность удовлетворить недостаток общения в какой-нибудь «тусовке».

Система межличностных отношений в группах порождает

противоречие между потребностью индивида в персонализации и объективной заинтересованностью группы принимать лишь те проявления его индивидуальности, которые соответствуют задачам и нормам функционирования и развития этой общности. Это противоречие чаще всего снимается в совместной деятельности.

По большому счету, школьный класс – это некое подобие взрослой жизни: здесь есть друзья, есть те, кто этому школьнику не очень близок, а с ними тоже надо учиться общаться. Так же, как и в жизни есть те, с кем уж точно необходимо соблюдать субординацию (в данном случае это учителя)... Так что от того, каким станет школьный класс для ребенка, во многом зависит его будущее отношение к жизни.

III.2. Детско-взрослый клуб в образовании: состояние и перспективы развития

Одной из важнейших проблем современной школы является заметное снижение ее воспитательного потенциала, утрата под агрессивным давлением масс-медиа и ряда негативных социальных тенденций (криминализация, наркотизация, маргинализация, консьюмеризация) институционального лидерства в сфере воспитания и формирования мировоззрения молодого поколения. Налицо острый дефицит воспитательных технологий и педагогических позиций, обеспечивающих ценностное самоопределение подростков и юношества в социальном пространстве, формирование способности к активной социальной коммуникации и самостоятельному общественному действию.

На наш взгляд, воспитание и социализация ребенка в школе происходят в трех сферах:

- в образовательном процессе школы, или, другими словами, на уроках, факультативах, элективных курсах, в круж-

ках и секциях. В этой сфере позиция ребенка – ученик своих учителей;

- в общественной среде школы. Общественная среда школы – это детско-взрослое управление школой (Совет школы, Управляющий совет), ученическое самоуправление (выборные органы и их деятельность), клубные объединения и т.п. Здесь ребенок занимает позицию члена детско-взрослой школьной общности, «гражданина школы»;
- во внешкольном (внешнем по отношению к школе, но все-таки связанном с ней) социализационном пространстве. Здесь позиция ребенка – гражданин общества. Осваивает он эту позицию, участвуя в социальных проектах школы, социальных акциях, детско-юношеских общественных объединениях и т.д.

Если все три сферы сорганизованы и взаимосвязаны, то можно говорить о существовании целостной социально-образовательной среды школы.

Впрочем, целостность социально-образовательной среды – хрупкая вещь, ее легко разрушают как экспансия учебности на школьный социум, так и экспансия внешней социальности в школу. Экспансия учебности – перенос учебных форм и учебного содержания (причем в довольно упрощенном виде) и на общественную среду школы, и на внешкольное пространство. Вместо реального детского самоуправления – педагогическое задание детям сюжетов «самостоятельной работы», вместо живой клубности – добровольно-принудительные факультативы и кружки, вместо совместных, детско-взрослых социальных проектов – педагогически заданные учебные проекты. Процветает «заурочивание воспитания» (термин В.А. Караковского): «урок мужества», «урок заботы», «урок этики» и т.д. вместо создания возможностей для мужественных, заботливых, этичных поступков.

Экспансия социальности в образование – попытка пря-

мого заимствования в школьном воспитании и обучении феноменов общественной жизни (властных отношений, организационных иерархий, демократических институтов и т.д.). Впрочем, при копирующем переносе социальность так мощно входит в школу, что начинает разрушать ее. Много сказано о пагубности бюрократизма для школьной жизни, о вреде излишней регламентации, опасностях иерархизма. Однако и школьные выборы, парламенты, республики, президенты, суды и пр. при всей их внешней благополучности нарушают нормальный ход детско-взрослых отношений, формализуют и зачастую нивелируют ту разницу, тот зазор, которые необходимы для подлинного диалога детского и взрослого миров. Копирование социального демократизма чревато для школы вымыванием из нее культуры наставничества и ученичества.

Для того чтобы снизить риск описанных экспансий, обеспечить развитие целостной социально-образовательной среды школы, необходим внутренний институт, способный скрепить между собой все три сферы воспитания и социализации в школе, удерживать вместе и развивать в школьниках позиции ученика, субъекта детско-взрослой общности и гражданина.

На наш взгляд, в арсенале российского образования есть социокультурная форма, позволяющая решать указанные задачи, – это *детско-взрослый клуб*.

Любой клуб – это общность людей, имеющих сходные или близкие интересы, занятия; сообщество похожих людей, собирающихся время от времени в часы досуга.

Клуб является местом анализа и рефлексии производственных проблем в ходе неформального общения, местом, где реализуется культура социально-профессиональных групп. Поэтому причина объединения в клуб – причастность к чему-то общему, непосредственное отношение, участие в общей деятельности (за пределами клуба), касательство к чему-

либо, объединяющему всех членов клуба. Идентичность по отношению к клубному сообществу внешняя, привнесенная извне; клуб является продолжением иного социального института, иной социальной организации. Активность участников объединения направлена на отдых в рамках корпоративной культуры.

Клуб всегда объединяет любителей – людей, имеющих склонность или пристрастие к какой-либо деятельности; однако занятия этой деятельностью преимущественно ограничиваются поверхностным, дилетантским уровнем (непрофессиональным, без специальной подготовки). Занятия увлекающим человека делом обеспечивают: релаксацию (от лат. *relaxatio* – расслабление, разрядка, отдых), снятие психического напряжения и рекреацию (лат. *recreatio* – восстановление). Любительские занятия требуют некоторого погружения в сферу интересов, компетентности, которая может переходить в профессиональную при наивысшей степени увлеченности. Клуб оформляет общность людей, объединенных только здесь и только предметом общей клубной деятельности.

Наконец, клуб всегда есть вариант общественного самоуправления, публичной демократии, открытого столкновения мнений, поиска и обретения консенсусов и компромиссов. Следовательно, чрезвычайно важно понимание демократии как формы управления, при которой реализуются верховенство установленных правил, самоуправление, плюрализм, свобода и равенство всех участников общности. Решения принимаются общим волеизъявлением.

Бытие клубного объединения определяют отношения людей к людям и людей к предметам. Правила и нормы взаимодействия характеризует низкая регламентированность общения и отношений, рамочные ограничения. Структура социальных ролей взрослых и детей включает лидеров и ве-

домых, знатоков и любителей, партнеров по времяпрепровождению. Оптимальным может считаться такой психологический климат клуба, когда эти объединения являются открытыми, чтобы человек мог прийти сюда «просто так» — не обязательно на занятия, а для того, чтобы пообщаться с друзьями, отпраздновать день рождения, послушать музыку и т.д.

Специфика клуба заключается в наличии явно выраженной идеологии общности, корпоративной культуры. Яркой особенностью клубных объединений является значимость собственной культуры общности, знаково-символического единства, возникновения языка. Принадлежность к клубу оформляется статусом члена сообщества.

В клубах все подчиняется общению; поэтому любая сфера жизнедеятельности — познание, предметно-практическая деятельность, спорт и т.д. — выступают в клубе лишь поводом для диалога. Однако данное обстоятельство не исключает получения какого-либо значимого предметного продукта, который возникает побочно, как бы «сам собой».

В жизнедеятельности клуба в течение года преобладает стихийность, здесь могут реализовываться проекты, различные по длительности и количеству участников. Наиболее важные события задаются особенностями увлечений членов клуба, мероприятиями, проводимыми в районе, городе, регионе, стране.

Детско-взрослый клуб как разновозрастная общность имеет свои особенности. Во-первых, детско-взрослый клуб предоставляет участникам возможность обучения в соответствии со своими потребностями и интересами. Взрослый (педагог) в клубе «приохочивает» школьников к деятельности, то есть позиционируется как тьютор, стимулирующий и поддерживающий образовательное продвижение юных членов клуба. Во-вторых, характерной чертой детско-взрослого

клуба является реальное, неимитационное самоуправление, позволяющее членам клуба свободно и ответственно самоопределяться (в том числе ценностно) в совместной деятельности. В-третьих, клуб способен к открытой и сильной коммуникации с другими социальными субъектами, к активному социальному действию, к социальному партнерству с другими общественными институтами.

К сожалению, роль, место и значение клубной деятельности существенно девальвированы в современном российском образовании. В связи с трудностями с финансированием, экспансией платных образовательных услуг, жесткой нормативностью образовательных программ многие школьные клубы фактически превращены в такие же структурные единицы дополнительного образования, как элективные курсы, факультативы, кружки. Происходит формализация внутренней жизни клуба, при этом утрачиваются специфический клубный дух и его воспитательные возможности. Другая негативная тенденция — замыкание детско-взрослых клубов в себе и на себе, исключительно на внутренних интересах, уход от решения социально значимых задач, от партнерства с другими социальными субъектами. Третий отрицательный тренд — потеря образовательного смысла клубной деятельности, вырождение клуба в «тусовку» симпатизирующих друг другу людей.

Примечательно, что девальвация клубности в российском образовании происходит на фоне возрастающего интереса к клубным образовательным формам во всем мире (здесь особенно интересен опыт Финляндии и Новой Зеландии), а также активного клубного строительства в научной, экспертной и политической сфере нашей страны. В этом контексте мы убеждены, что клубной форме в российском образовании должен быть дан новый импульс.

В основу этого импульса может быть положена идея созда-

ния в школе клубных модулей. Клубный модуль — это система, включающая в себя:

1) непосредственно детско-взрослый клуб как добровольное самоуправляемое объединение взрослых и детей, имеющих сходные потребности, интересы, ценности и стремящихся к совместной деятельности и общению;

2) близкие к клубу по профилю структуры дополнительного образования (факультативы, элективные курсы, кружки, секции), в которых решаются образовательные задачи, не вполне или ограниченно доступные для клуба;

3) партнерские социальные структуры (объединения и организации), взаимодействие с которыми выводит клуб в пространство социальной коммуникации и социального действия, развивает ценностное самоопределение членов клуба.

Получается, что клубный модуль скрепляет все три сферы социально-образовательной среды школы: образовательный процесс, общественную среду и внешкольное социализационное пространство. Поскольку клубная деятельность всегда протекает в русле того или иного интереса (встречаются клубы туристические, спортивные, военно-патриотические, литературные, музыкальные и т.д.), то нормальной ситуацией для школы будет существование нескольких клубных модулей.

Конкретным примером клубного модуля может служить литературно-художественный клубный модуль школы №1274 Москвы, существующий уже несколько десятилетий и объединяющий в себе школьный литературный музей-клуб В.В. Маяковского, связанные с ним литературные, исторические, художественные факультативы, элективные курсы, кружки, а также общественные объединения и организации (литературный клуб при музее В.В. Маяковского, Союз писателей Москвы, поэтические клубы и т.д.). На результатах и эффектах его деятельности обнаруживается, что за счет интеграции

клуба и форм дополнительного образования возрастает воспитательный потенциал образовательного процесса школы. А за счет социального партнерства, социальных проектов с другими общественными объединениями и организациями создается пространство ценностного самоопределения взрослых и юных участников клубного модуля.

III.3. Детское объединение системы дополнительного образования как особый тип детской общности

Анализ исследований и опыта функционирования системы отечественного внешкольного образования начала XXI века позволяет выделить детское объединение дополнительного образования в особый тип детской общности.

Основаниями для выделения этого типа детской общности являются :

- особенности дополнительного образования как составной части государственно-общественного, открытого, непрерывного, демократического, гуманистического образования и социального воспитания;
- ценностно-целевая направленность деятельности объединения как субъекта индивидуализированного образования с приоритетом воспитания, самовоспитания и саморазвития в окружающем ребенка социуме;
- особая субъектная позиция ребенка и взрослого в реализации ценностно-целевой, содержательной направленности деятельности такой общности.

Детские объединения системы дополнительного образования как особый тип детской общности характеризуются:

- сочетанием государственного регулирования их образовательной деятельности (программы) с самодеятельностью, самоуправлением, свободой творчества детей и педагогов;
- добровольностью создания и участия в них ребенка и взрослого, вариативной продолжительностью их функциони-

рования (краткосрочные, долгосрочные);

- разновозрастным (преимущественно) составом, что придает дополнительный потенциал воспитанию детей детьми (передача опыта старших младшим).

Детское объединение системы дополнительного образования – структура государственно-общественная.

Обобщенно детскую общность – объединение системы дополнительного образования – можно определить как специфическую социально-педагогическую реальность досугового пространства детства; комплексное средство организации свободного общедоступного индивидуализированного обучения, воспитания, саморазвития (в сотрудничестве педагога и воспитанника); особую среду взаимодействия взрослого и ребенка.

В системе дополнительного образования детское объединение выступает субъектом образовательной деятельности государственных и муниципальных учреждений дополнительного образования детей; блоков дополнительного образования общеобразовательных школ разных типов и их воспитательных систем; социально-педагогической деятельности досуговых культурологических, спортивно-оздоровительных центров, структур. Особое место в системе детских объединений дополнительного образования занимают временные объединения летних оздоровительно-образовательных лагерей .

Общим приоритетом для детских объединений системы дополнительного образования становится воспитание, ориентированное на конкретный целевой социальный заказ, дифференцированные запросы групп детей (возрастных, социальных, национальных, города, села), осуществляемое в доступной детям деятельности в сочетании педагогического и узко профессионального обеспечения с самоорганизаций, самоуправлением детей.

Особо выделяем воспитательную специфику детского объединения системы дополнительного образования как особо типа детской общности. Она выражается:

а) в развитии позитивной направленности способностей ребенка, стимулировании процессов саморазвития, самовоспитания, самореализации как основы личностного роста;

б) в формировании личностных новообразований на основе интеграции природного потенциала ребенка и заказа, потребностей социальной среды;

в) в выявлении и развитии индивидуальности; в профессиональном самоопределении подростка, в пробе своих сил, способностей в многообразии видов деятельности;

г) в демократической организации педагогического процесса, субъектами управления которым становятся каждый взрослый член коллектива, детские государственно-общественные объединения.

Специфика воспитательного потенциала этого типа детской общности – в отходе от унифицированного воспитания (единого по целям, задачам, содержанию и результатам влияния на становящуюся личность), приближение его к природно-историческому назначению совершенствования человека в человеке.

В современной практике наличествует множество детских объединений, различающихся по:

1. основным видам деятельности (однопрофильной, многопрофильной-комплексной; образовательной, просвещенческой, культурологической, спортивной, досуговой направленности и др.);
2. возрастному составу (одновозрастные, детские разновозрастные, разновозрастные детско-взрослые),
3. времени функционирования (относительно постоянные – учебные группы, студии, мастерские; временные – лагерные, творческие, походные, экспедиционные

- группы, цикловые объединения);
4. базе создания и функционирования (учреждение дополнительного образования, блоки дополнительного образования в школе, учреждения начального и среднего профессионального образования, по месту жительства, при музеях, детских лагерях, парках и т.д.);
 5. формам организации деятельности (учебная группа, игротека, театр, художественная студия, мастерская, кружок, секция, клуб, музей, команда и т.д.);
 6. особенностям взрослого — руководителя объединения (его основному профессиональному образованию, жизненному и трудовому опыту, гражданской позиции, общественному статусу, возрасту).

В каждом учреждении дополнительного образования, блоке дополнительного образования школы создаются и действуют детские объединения, отражающие особенности этих структур, кадровый потенциал, наличие материально-технической, научно-методической базы, «родственных» структур, объектов в ближайшем социуме.

Так, в многопрофильном учреждении дополнительного образования — Московском городском дворце творчества детей и юношества (на Воробьевых горах) — более тысячи учебных групп и коллективов, 360 наименований: научно-исследовательские, комплексные и дупрофильные учебные группы, группы совместных занятий детей и родителей, школы, студии, клубы, учебные группы переменного состава, сквозные учебные группы, студии, секции, профильные отряды. В педагогическом коллективе разработаны характеристики приоритетных видов и форм детских общностей. Так, профильный отряд определен как детская общность для совместной работы по конкретному направлению профессиональной деятельности, выполнения общего дела (отряды юных инспекторов дорожного движения, юных следопытов,

юных друзей природы и др.). Эти отряды создаются с целью профессиональной ориентации подростков, развития их самостоятельности и инициативы, организаторских умений и навыков.

В структуре Дома детского и юношеского туризма и экскурсий «Родина» (Москва) система детских объединений выстроена в соответствии с основной образовательной туристско-краеведческой деятельностью, концепцией и программой «Школа жизни – окружающий мир». В сложившейся системе детских объединений Дома приоритетными стали: одновозрастные туристско-краеведческие объединения дошкольников («Школа духовного и физического развития»), младших школьников (на базе школ); разновозрастные: группы спортивного туризма (учащиеся 8-11-х классов), экспедиционные краеведческие группы (учащиеся 5-8- х классов), временные объединения школьников – участников традиционных туристско-краеведческих дел (осенние и весенние слеты, краеведо-патриотическая игра «Рождение Гвардии России»), летних городских туристско-краеведческих оздоровительных лагерей, организуемых Домом. Опыт создания и функционирования объединений Дом представлен в учебно-методическом пособии: Детское туристско-краеведческое объединение – среда жизнедеятельности подростка: Из опыта работы/ Под ред. А.А.Остапца, Л.В.Алиевой. – М., 2000.

В исследовании В.Я.Викторова «Социально-воспитательная работа с подростками в условиях городского парка культуры и отдыха» (М., 1998) автор обосновал парк культуры как пространство общественного воспитания подростков в деятельности специфических детских общностей дополнительного образования.

Парковая среда характеризуется здесь как открытая микросоциальная, «общая для подростков», особо благоприятная для наполнения ее множеством временных детских и

детско-взрослых общностей, удовлетворяющих интересы детей. Результаты этого исследования (на базе парков Москвы, Смоленской, Пермской, Рязанской областей, республик Татарстан, Чувашия) позволили сделать вывод: «Повсеместно подростки являются наиболее массовой категорией в общей популяции посетителей парков», — что объясняется совпадением особенностей личностного развития в подростковом возрасте со спецификой деятельности и общения в условиях парка культуры и отдыха.

В детской общности парка особая роль подростка: он не ученик, ребенок, а свободный посетитель парка, его хозяин. Педагогическая ценность этих общностей в их универсальной функциональной ориентации, способности удовлетворять образовательные и социально-культурные запросы различных категорий детей (одаренных, социально незащищенных, с различными отклонениями в здоровье, инвалидов).

В разработанной В.Я.Викторовым автором модели воспитательной деятельности парка детские общности представлены следующими формами: клубы общения, любительские объединения, спортивно-оздоровительные, трудовые бригады, посты по охране природы. Социальные общности подростков в «открытых» сферах, как правило, носят временный характер, что представляет особые педагогические трудности при определении путей, средств, технологий их создания, эффективного функционирования. Открытость детских общностей парка, отсутствие строго очерченных формализованных структур таят в себе и негативные тенденции, что становится особым объектом внимания педагогов — организаторов детских общностей парка.

В современном опыте многие парки-усадьбы обрели статус учреждений дополнительного образования и эффективно используют их потенциал в создании детских объединений — субъектов социального воспитания детей и юношества.

Опыт работы учреждений дополнительного образования, анализ исследований приводит к выводу о сложности выработки единых критериев – подходов к выявлению приоритетных видов, форм детского объединения системы дополнительного образования как особого типа детской общности, так как практически каждое уникально и своеобразно реализует свой воспитательный потенциал.

Наиболее эффективными представляются следующие подходы к классификации детских объединений системы дополнительного образования.

1. «Индивидуальный» подход педагогического коллектива учреждения дополнительного образования к обоснованию видов, форм детских объединений, их социально-педагогического потенциала на основе реальных условий, возможностей, реализации основной направленности (или нескольких направленностей) образовательной деятельности учреждения, с учетом востребованности в окружающем социуме.
2. Научно-методическое обоснование классификации детских объединений «родственных» учреждений дополнительного образования (станций юных техников, экологов, учреждений музыкального профиля, центров детского туризма, спорта и т.д.).
3. Общетеоретический подход к классификации детских объединений системы дополнительного образования как типа детской общности.

Основой общетеоретического подхода могут стать следующие параметры.

- Конкретная ценностно-целевая социально-педагогическая направленность основной образовательной деятельности учреждения как критерий специфичности вида,

формы детского объединения. Именно эта специфика в значительной степени определяет воспитательный потенциал детского объединения, особенности форм, способов, средств организации его деятельности (так, в объединениях технической профессиональной направленности деятельности формы приближены к реальным производственным – например, мастерские, учебные группы).

- Объединения по организации здорового, содержательного досуга детей (клубы по месту жительства – филиалы УДО).
- По сложности детского объединения как образовательной структуры: первичные детские объединения определенной образовательной программы и сложно структурированные (студии, театры), представляющие собой определенную иерархию первичных временных объединений – «ступеней» освоения воспитанниками содержания комплексной долгосрочной программы или «пакета» родственных взаимосвязанных программ.
- Существенный параметр классификации детских объединений – возраст воспитанников (одновозрастные и разновозрастные детские объединения дополнительного образования).
- Особо мы выделяем такой вид как детское или детско-юношеское общественное объединение, которое является партнером учреждения, субъектом его воспитательной системы, органичным блоком основной образовательной деятельности.

Общие подходы станут ориентирами осмысления воспитательного потенциала различных видов, форм детских объединений конкретного учреждения дополнительного образования и их классификации по выявленным специфическим социально-педагогическим характеристикам.

III.4. Урбанистические общности и проблема технoзависимости и экофобии подрастающих поколений

*И торопит буйный разум
Бросить сумрачное разом,
Вспомнить запах травы,
Обернуться к ясному...*

Д.Ревякин

Урок. Ученики начальных классов выполняют задание в рабочей тетради. Вместо многоточий в предложении «Мой самый близкий человек ..., потому что...» им необходимо вставить подходящие слова. Мальчики и девочки старательно выводят буквы, пишут... Но вот один из учеников поднимает руку и задает вопрос, немало озадачивший учителя.

— Евгения Сергеевна, а можно я про компьютер напишу?

Этот неожиданный, на первый взгляд, вопрос дал толчок беседе, развернувшейся в классе, в ходе которой выяснилось, что еще несколько детей тоже хотели бы написать о компьютере как наиболее близком им... человеке?

А на другом краю земли примерно в это же время американский ровесник наших детей, проткнув палкой мертвого жука, объяснял своему другу, что хочет найти внутри насекомого батарейки, которые, как ему показалось, просто сели, и из-за этого жук перестал двигаться...

Подобные нелепые истории, которые случаются с детьми крупных современных городов, обычно вызывают у нас удивление или снисходительную улыбку. Но они заставляют и задуматься: а не являются ли подобные нелепости признаком какой-то болезни, охватившей наше урбанизированное общество. И это отнюдь не компьютерная или интернет-зависимость, о которых уже давно говорят врачи, психологи, педагоги, родители. Представляется, что проблема здесь в другом. Она намного шире и намного серьезней всех вышеперечисленных.

Это проблема излишней привязанности к технике вообще и связанного с этой привязанностью отчуждения от природы. Искусственный, технический, по сути, мертвый мир постепенно теснит мир живой не только в географическом пространстве (природные ландшафты, являющиеся естественной средой обитания многих и многих биологических видов, съезживаются под натиском урбанистических ландшафтов, пригодных для жизни только одного из них), но и, что еще более печально, в сознании подрастающих поколений.

Действительно, количество времени, которое городские дети проводят сегодня наедине с компьютером, телевизором, игровой приставкой и другими техническими приспособлениями, все чаще превосходит по продолжительности то количество времени, которое они проводят друг с другом. Общение с техникой все активнее вытесняет общение с людьми, животными, природой. Привязанность и любовь к технике все больше заменяет собой привязанность и любовь к живому. Ценность техники в сознании молодого человека становится все более значимой, чем ценность живых существ! Дикая природа все чаще воспринимается как противостоящий человеку мир – мир неизвестный и пугающий.

Американский педагог Дэвид Собель назвал это наше отстранение от природы *экофобией*¹. Экофобия – это наш страх перед дикими животными, пауками, змеями, микробами, грязью. Это страх оказаться вдали от благ цивилизации, электричества, транспорта, медицинского обслуживания, мобильной связи. В своем пределе это страх современного человека очутиться в месте, где нет души, телевизора и (о ужас!) кондиционера. Как поясняет Собель, в сущности, экофобия – это боязнь выйти из дома. Симптомы экофобии, кажется, проявляются даже на физиологическом уровне – например, у лю-

¹ Джон Де Грааф, Дэвид Ванн, Томас Х. Нэйлор. Потреблятьство: Болезнь, угрожающая миру. – М., 2003. – С. 295.

дей, которые, оказавшись на природе, начинают испытывать головные боли от непривычного обилия свежего воздуха или чувствуют дискомфорт от тишины, стремясь почти инстинктивно включить радио, магнитофон или что-то подобное.

Как и любое другое социальное заболевание, технозависимость и экофобия потенциально опасны для человека и общества в целом. Чем же?

Во-первых, и это уже отмечалось выше, – возможностью трансформации ценностных ориентаций молодых людей, когда ценность технического в сознании подрастающих поколений начинает затмевать собой ценность живого. Увы, некоторые признаки этого явления мы можем наблюдать уже сегодня.

Во-вторых, – ухудшением общего физического и психического состояния человека. Стрессы, неврозы, ослабление зрения, искривление осанки и многие другие «болезни цивилизованного мира» являются во многом прямыми следствиями как излишней привязанности к всевозможным техническим приспособлениям (от телевизора, который недаром прозвали в народе «зомбящиком», до автомобиля, на котором многие горожане разве что только в булочную не ездят), так и нашего все большего отстранения от природы. Между тем всем нам хорошо известно благотворное влияние природы на физическое и психическое состояние человека. Цвета утреннего неба и сентябрьского леса, ароматы моря, затихшего после шторма, и цветущих луговых трав, виды заснеженных горных хребтов, звуки журчащего по камням ручья... Могут ли все это заменить изображение в формате Blu-ray, новейшие ароматизаторы, городские пейзажи и звуки в наушниках наших MP3 плееров?

В-третьих, – снижением способности человека к элементарной выживаемости. Давайте представим себе, что завтра во всем городе отключат электричество – хотя бы на неде-

лю. Не будет работать ваш любимый телевизор, не сядешь за компьютер, не разогреешь себе обед в микроволновке, да и большая часть продуктов в холодильнике испортится. Нет воды, не просто нет горячей воды, а вообще нет воды, никакой. Не работает, простите, канализация. Выйти на улицу из многоэтажного дома (особенно, если у вас маленькие дети или вам самим далеко за...) тоже проблематично – лифт не работает. А на улице транспортный коллапс. Не ходят троллейбусы, трамваи, не работает метро. Только автомобили стоят в бесконечных пробках. Если вы живете в мегаполисе, то до работы вам не добраться. Да и пойти-то некуда: ни кино, ни театр, ни стадионы не работают. Закрыта и большая часть магазинов, а в тех, что открыты, представляете, какие цены? Вечером и вовсе на улицу не выйдешь – темно и страшно. Что нас ждет через неделю? Проблемы с едой и водой. Проблемы с чистым воздухом и здоровьем – в квартирах и на улицах зловоние, крысы, насекомые. Скорее всего, криминогенные проблемы. Проблемы с элементарным поддержанием собственной жизни. Социальные конфликты... Мы так привязали себя к технике и так не приспособлены к жизни без нее, что, боюсь, нам будет весьма трудно сохранить свое здоровье и человеческое достоинство при смене пленивших нас условий нашей урбанизированной жизни (а то, что эти изменения, к сожалению, не являются вымыслом фантастов, наглядно показали Фукусима и многие другие природные и техногенные катастрофы последних лет).

В-четвертых, – уничтожением естественной среды нашего обитания, основу которой составляют отнюдь не стекло, бетон и металл, а почва, вода и растения. Характерный для общества потребления принцип отношения к вещам «попользовался – наскучило – бросил» (сформировавшийся, с одной стороны, вследствие повышения уровня благосостояния жителей крупных российских городов, а с другой, – вследствие

быстрого устаревания технических новинок) переносится и на природу. Растущие потребительские аппетиты заставляют нас использовать ее так же, как взрослые используют бытовую технику, а дети — электронные игрушки китайского ширпотреба: получить максимум выгоды и... сменить на новые. Вместо того чтобы жить в природе, ревностно сберегая ее для себя и своих потомков, мы ведем себя в ней как в торгово-развлекательном центре. Так ведет себя нынешняя власть, которая за немалые деньги ввозит в страну иностранные ядерные отходы и за еще большие деньги вывозит ее природные богатства, вероятно, только за счет этого и сохраняя свое экономическое и политическое status quo. Так ведут себя и многие простые граждане, которые, оказавшись на лесной поляне, на реке или у моря, почему то видят перед собой в первую очередь места для пикника, ночных дискотек и катания на джипах или водных мотоциклах.

Как и другие социальные заболевания, технозависимость и экофобия распространяются в детской и молодежной среде довольно-таки быстро. Почему же? В попытках найти причины этому явлению есть одна фундаментальная ошибка: винить во всем технический прогресс. А значит, ничего тут не изменишь, такова, дескать, судьба всех стран, ступивших на путь технической модернизации. Но это совершенно не так! Связь между развитием технокцивизации и экофобией подрастающих поколений отнюдь не прямая¹. Она опосредована процессами, происходящими в детско-взрослых общностях, в которых как раз и формируются картина мира и формы поведения поколений, приходящих на смену друг другу². Ха-

¹ Примером тому могут служить скандинавские страны, жители которых умудряются воздерживаться от неумеренного потребления и жить в гармонии с окружающей природой.

² О соответствующем механизме см. раздел I.3. «Общность в контексте воспитания».

рактир этих общностей, их количество, разнообразие, привлекательность, а также позиция, которую занимают в них взрослые, — вот что, в первую очередь определяет масштабы этого социального заболевания. А значит, «проводниками инфекции» являются именно общности, в которые входит современный городской ребенок.

Ребенок, растущий в городе, рано или поздно начинает чувствовать свою общность с другими его жителями — москвичами, петербуржцами, нижегородцами, с горожанами вообще, с другими жителями России. Следовательно, он перенимает и некоторые свойственные данной общности установки — прежде всего, те, которые для него наиболее очевидны и отчетливее всего явлены в повседневном поведении других членов общности. Одна из них — потребительская ориентация, немало способствующая развитию технозависимости и экофобии¹. Это, пожалуй, одна из немногих ярких, бросающихся в глаза характеристик, объединяющих жителей современного многонационального, многоконфессионального, многокультурного мегаполиса.

Уличная реклама, телевидение, торгово-развлекательная инфраструктура помогают ребенку стать частью этой общности потребителей. Чтобы понять это, достаточно остановиться в любом людном месте современного города и оглядеться по сторонам. Что мы увидим? Вот с огромного рекламного щита спортивный комментатор Виктор Гусев сообщает горожанам о чемпионате... Чего бы вы думали? Чемпионате Европы по футболу? Ничего подобного! Известный комментатор говорит нам о том, что начался чемпионат низких цен, в котором, судя по всему, нам крайне необходимо принять участие. Вот на кузове проезжающего мимо маршрутного такси красуется призыв посетить студию загара. А на дворе-

¹ О других опасностях потребительского гедонизма и педагогическом аспекте этой проблемы см. последние работы Д.В.Григорьева.

то лето, всю светит солнце... Но кажется, что горожанам в каменном мегаполисе оно даже мешает, и его предлагают заменить на искусственное в солярии. Вот магазин бытовой электроники с вывеской, которая вполне могла бы стать девизом технозависимости, — «Наполняя жизнь смыслом». На каждом шагу ребенок читает, видит и слышит о скидках, распродажах, ликвидациях, «сумасшедших днях», о том, что три можно купить по цене двух, о том, что тот или иной смартфон предпочитает та или иная звезда (звезда?) телеэкрана, о том, что без этой игрушки не может обходиться ни одна нормальная девочка, без этого аксессуара — ни один продвинутый тинейджер, без этого агрегата — ни одна нормальная домохозяйка, а без какой-то там «фитюльки» вообще «ты — не ты». И, что самое печальное, все эти виртуальные медиаустановки подкрепляются соответствующим поведением большинства горожан, участвующих во все ускоряющемся круговороте товаров и услуг. Разумеется, ребенок ощущает себя частью этой общности, что не может не отражаться на его картине мира и соответствующих ей формах поведения.

В формировании технозависимости и экофобии молодых горожан свою негативную роль играют и общности иного масштаба. «Помешанность» детей на PSP и прочих игровых приставках наблюдается уже в детских садах. Мой собственный сын, посещавший подготовительную группу, рассказывал мне как-то по дороге домой о том, как один из мальчиков принес с собой PSP и заявил, что разрешит в нее поиграть другим детям только в том случае, если они ему что-нибудь подарят... И ведь дарили, наверное?

В 2012 году совместно с заместителями директоров школ по воспитательной работе, обучающимися на курсах в МИОО, мы провели небольшой опрос московских школьников подросткового возраста с целью выявить их любимые занятия. Оказалось, что среди любимых занятий мальчиков

первое место занимают компьютерные и видео игры, а общение в Интернете значит на втором месте в списке любимых занятий девочек (кстати, довольно высоко в их списке оказалось и такое занятие как покупать себе что-нибудь в магазине). Темы видеоигр, приставок, консолей софтов, мобильных и прочих девайсов и гаджетов занимают все больше места в общении друзей и приятелей, да и само общение в детских дружеских общностях сегодня все больше виртуализируется, а многие общности и вовсе существуют только лишь в виртуальном пространстве – как группы в тех или иных соцсетях.

Увы, установки, формирующие детскую технозависимость и экофобию, ребенок перенимает и в семье. Окиньте взглядом собственную квартиру: сколько в ней телевизоров? Одна мама в разговоре как-то обмолвилась, что в ее квартире телевизоров на два больше, чем комнат (ну, один из них, понятно, на кухне, но второй..., второй – догадываетесь, где?). Представить себе обычный будничным вечер в такой семье несложно: папа в Интернете, мама смотрит очередной сериал, а ребенок – в своей любимой компьютерной игре или чате.

Природа для многих городских семей заключена сегодня в резервации городских парков, а для кого-то и вовсе в фильмах BBC или National Geographic. Вместо ароматов природы они вдыхают ароматизаторы. Вместо фраз вроде: «Остановись и почувствуй запах роз» они все чаще произносят: «Проснись и ощути запах кофе». Даже дачи, традиционно являвшиеся окнами горожан в природу, все более и более напоминают теперь городские квартиры: высокие металлические заборы, бетонированные дорожки, обшитые пластиковым сайдингом домики, внутри которых, разумеется, все те же телевизоры, компьютеры, игровые приставки, микроволновки и прочие блага городских квартир.

Что можно противопоставить такой социализации наших детей? Стихийной социализации мы можем противопоста-

вить только специально организованное воспитание (осознавая при этом, конечно, слабую конкурентоспособность последнего по сравнению с первой). Педагогам и родителям, обеспокоенным этой проблемой, необходимо конструировать такие детско-взрослые общности, в которых культивировались бы иные ценности, иной образ жизни, иная картина мира. Остановимся на этом подробнее.

Что конкретно можно предложить для «лечения» и профилактики технозависимости и экофобии?

Первое – *стараться избегать контактов с источниками «инфекции»*. Это крайне важно при любом массовом заболевании. Здесь же речь идет о необходимости, насколько это возможно, оградить детей от влияния на них идеологии неумеренного потребления, которая и провоцирует технозависимость и экофобию. Конечно, мы не в силах запретить агрессивную рекламу и тем более не в силах остановить потребительскую лихорадку. Но родителям и педагогам вполне по силам обучать детей медиаграмотности, объяснять психологию рекламы, показывать устройство современной экономики, основанной на стимулировании покупательского спроса и искусственном старении уже купленных товаров¹, выявлять приемы и формы манипуляции гражданами как покупателями, телезрителями, избирателями, учить противостоять этим манипуляциям.

Второе – *соблюдать режим*. Когда мы заболеваем или вокруг нас свирепствует эпидемия, соблюдение режима – это главное, на что обращают наше внимание врачи. Здесь это тоже крайне важно. Если значимые для ребенка взрослые, с которыми он образует общность, обустроивают свою повседневную жизнь определенным образом, придерживаются определенных принципов, устанавливают для себя определенные правила и ограничения, если их поведение и его мо-

¹ Блестяще смогла это сделать Анни Леонард в просветительском фильме «История вещей».

тивы открыты ребенку, то и сам он рано или поздно начнет придерживаться этого режима — не во всем, конечно, но все же начнет.

Родители и педагоги, в семье и в школе, на уроках и во внеурочной деятельности, во время экскурсий, походов, поездок, прогулок, посещений театров, музеев и т.п. вполне могут культивировать такие простые правила экосообразной повседневной жизни, как: быть умеренным в потреблении товаров и услуг, покупать только то, что действительно необходимо для жизни; стараться не покупать дикорастущие растения, изделия из меха и кожи диких животных, одноразовые товары, продукцию компаний, наносящих непоправимый ущерб природе; не брать у разносчиков рекламы предлагаемые буклеты, каталоги, приглашения; не брать в магазине полиэтиленовые пакеты для упаковки сделанных покупок; экономно расходовать воду, газ, электричество, бумагу; стараться собирать мусор, оставленный в природе другими людьми; не пренебрегать ручным трудом, научиться что-то мастерить своими руками, ведь это сильно помогает узнать настоящую цену вещам.

Третье — *больше бывать на свежем воздухе, на природе*. Это помогает вернуть нам ощущение того, что мы живем не в одном лишь вещном мире. Важно оказываться вместе с детьми в таких местах, которые позволили бы им увидеть природу такой, какая она есть: не глянцевои, но увлекательной именно в своей простоте; не пугающей неизвестностью и непредсказуемостью, но требующей обыкновенной осмотрительности; необъятной, но при этом чрезвычайно хрупкой и ранимой. Рассматривать вместе с ребенком следы кабана на песчаной отмели, видеть, как змея осторожно переползает лесную тропинку, наблюдать кровавое пиршество хищной птицы, подержать в руках сваленное ветром старое крохотное гнездышко — все это можно сделать, оказавшись всего

лишь в нескольких километрах от города.

Хорошо, если это будут не поездки (на школьном автобусе или автомобиле родителей), а выходы, позволяющие не заглянуть в мир природы, а находиться в нем, почувствовать протяженность, рельеф, цвета, звуки, запахи этого живого мира. Здесь хороши и дальние многодневные походы, и походы выходного дня, и экспедиции, и полевые лагеря, и просто прогулки. Совершая их время от времени, мы позволяем городскому ребенку не утратить важное ощущение того, что живая природа – это не противостоящий нам мир, а наша единственно настоящая среда обитания. «Когда мы ощущаем природу своими собственными носами, кожей, легкими и костным мозгом, ... чувство собственной значительности начинает растворяться в чем-то большем. Мы чувствуем себя полноценными участниками жизни биосферы, и это потрясающее чувство! Вместо того, чтобы ощущать себя просто человеком с домом, машиной и чековой книжкой, мы, наконец, начинаем понимать, кто мы и где мы»¹.

III.5. Взаимодействие учреждений образования с неформальными детскими общностями как социально-педагогическая проблема

Взаимодействие – философская категория. Раскрывая содержание этой категории, мы исходим из того, что взаимодействие – не что иное, как диалектика единства и борьбы противоположностей. Взаимодействие объектов или субъектов – *causa sui*, за пределами взаимодействия объектов и субъектов нет ничего². Любой кризис сопровождается взаимодействием

¹ Джон Де Грааф, Дэвид Ванн, Томас Х. Нэйлор. Потреблятьство: Болезнь, угрожающая миру. – М., 2003. – С. 298.

² Такова традиция современной научной мысли Европы, начиная с рационалистической парадигмы Рене Декарта (Картезии). Картезианская традиция исключает *deus ex machina* – любую сверхъестественную причину взаимодействия, имеющую источник вне нашего мира.

вие, являясь его следствием, результатом и новой фазой.

Взаимодействие может носить как позитивный, так и негативный характер, и, если научным исследованием доказано, что взаимодействие носит характер негативный, то это тоже является фактом большого социального значения, указывая на риски, ограничения, допуски и прогноз аналогичного взаимодействия. Феномен взаимодействия и его характер могут быть выявлены путем выявления и изучения условий и показателей его протекания. К примеру, роль взрослого в детской общности может быть показателем — индикатором социально-педагогических условий взаимодействия какого-либо учреждения образования с детской общностью. Выявление этой роли, ее характера и социального качества дает возможность более адекватно оценить и воспитательный потенциал детской общности, и условия ее взаимодействия с окружающим социумом.

В настоящее время ввиду важности формирования гражданского общества процесс взаимодействия его социальных институтов, оценка качества и перспективы этого взаимодействия приобретает особую актуальность. Основные социальные институты — это организованные системы связей и социальных норм, которые объединяют значимые общественные ценности и процедуры, удовлетворяющие основным потребностям общества. Однако внутри них выделяются институты неосновные, так называемые общественные практики, позволяющие согласовывать и координировать действия больших групп людей. Для институтов и учреждений образования, относящихся к основным социальным институтам, подобные общественные практики интерпретируются с позиций социально-педагогического взаимодействия, причем как между видами социальных институтов, так и внутри самих институтов образования. Общественная практика может включать в себя как взаимодействие институциональных

учреждений между собой, так и взаимодействие институциональных учреждений и организаций с внеинституциональными (так называемыми неформальными) организациями.

Современное общество – это полисубъектное пространство социального взаимодействия, которое проявляется в отношениях *антагонизма (противоборства)*, в отношениях *конкуренции (состязания)*, в отношениях *диалога (переговорные площадки)*, в отношениях *партнерства* и в отношениях *сотрудничества*.

По отношению к базовым институтам социализации сегодня является фактом существование двух типов детских общностей:

1) институциональные детские объединения (созданные при инициативе и поддержке государственных и ведомственных структур, а также при юридически зарегистрированных политических партиях и общественных объединениях – то есть легализованные в рамках системы);

2) внеинституциональные, внесистемные, так называемые самодетельные, или неформальные, детские объединения, которые формируются на основе самодостаточно осознанных интересов, вкусов и потребностей детей, подростков и молодежи, под влиянием различных социокультурных и субкультурных брэндов и внесистемных общественных объединений, юридическими лицами не являющихся.

В новых социально-экономических условиях развитие взаимодействия с неформальной молодежной общностью является проблемой современных учреждений основного общего и дополнительного, а также и высшего образования

По социальному критерию все детские и детско-взрослые общности делятся на просоциальные (как институционализованные, так и неформальные) и диссоциальные (только неформальные). Вообще условное деление детско-молодежных движений на «формалов» и «неформалов», вполне усто-

явшееся еще с середины 1980-х гг. в социально-педагогическом обиходе, видимо, допустимо на некоторое время ввести в научно-практический контекст. Неформалы во главе с неформальными лидерами – коллективные субъекты стихийной социализации подростков и молодежи. Их социальное своеобразие заключается, прежде всего, в том, что, в отличие от формальных, то есть создаваемых зачастую только по инициативе государственно-общественных органов и структур (на базе и при поддержке окружных методических объединений, различных учреждений дополнительного образования, домов творчества молодежи, детско-юношеских спортивных клубов, общественных центров при политических партиях и т.п.), неформальные молодежные организации, объединения и движения создаются, как правило, «снизу», как бы по инициативе самих подростков и юношей, отвечая не на заданный сверху социальный заказ, а на их собственные разнообразные потребности.

Как правило, для молодежи, объединенной в рядах той или иной общности, характерны высокая активность, идейная мотивация избранной жизненной позиции, желание, а иногда и социальное умение пропагандировать свои идеи, ценности, стиль и образ жизни. Не каждая, но многие молодежные общности, функционирующие как общности неформальные, являются общностями субкультурными и стремятся стать активным субъектом культурного или контркультурного воспитания своих сочленов. Далеко не все неформальные детские общности могут быть связаны непосредственно с субкультурами, но все субкультуры принимают форму неформальных субкультурных детских, детско-взрослых и молодежных общностей.

Нами установлено, что значительная часть неформальных детских и молодежных общностей обладает как общим социализирующим, так и собственно воспитательным потенци-

алом, имеющим непосредственные выходы на становление мировоззренческой и гражданской позиции формирующейся личности школьника, на его готовность к дальнейшему развитию, на его предпрофессиональную ориентацию и начальную профессиональную подготовку.

В педагогической литературе категория «взаимодействие» выступает как специфическая форма общения индивидуальных или групповых субъектов (общностей), в котором взаимодействие является содействием или противодействием, согласием или противоречием (Б. Ф. Ломов), по сути, олицетворяя единство и борьбу противоположностей. Особо выделяются место и роль взаимодействия во взаимоотношениях социальных групп и внутри них (Я. Л. Коломинский, Б. Д. Парыгин), в процессах исследования различных проблем обучения и воспитания (Т. Е. Конникова, Л. И. Новикова, А.А.Леонтьев, Т. А.Витвицкая, В. Д. Ширшов, Г. И. Щукина). Непрерывное взаимодействие социальных институтов – признак гражданского общества.

Современное взаимодействие между государственными и общественными институтами воспитания уже не может строиться по тем же правилам, которыми руководствовалась достаточно обширная и многоуровневая система воспитания в советское время в условиях господства единой идеологии и более-менее формального (в годы последних пятилеток) или подлинного (в Великую Отечественную войну) морально-политического единства общества.

В настоящее время, не объединенные ни идейно, ни организационно, имеющие различные источники финансирования воспитательной деятельности, субъекты воспитания не связаны ни взаимными обязательствами, ни законом относительно понимания целей и содержания воспитания детей, совокупности дозволенных средств, параметров формируемой личности, путей создания условий для самовоспи-

тания ребенка. Нередко они преследуют противоположные воспитательные цели. Выяснение не мнимых, а реальных социально-педагогических условий взаимодействия учреждений образования между собой, с другими общественными институтами (в первую очередь, с институтом семьи в его современном состоянии), с политическими партиями, общественными и детскими организациями позволит уточнить и конкретизировать риски и ограничения в средствах и способах такого взаимодействия, сформировать наиболее полное представление о причинах и последствиях возникновения проблем и кризисных явлений во взаимодействии субъектов образования и неформальных молодежных общностей, наметить наиболее эффективные направления, способы и методы минимизации рисков и поиска точек пересечения интересов и социально-воспитательных потенциалов.

Социально-педагогическим условием оптимизации взаимодействия различных учреждений образования с детскими общностями является осуществление постоянного взаимодействия и обмена междисциплинарной научно-практической информацией между соответствующими специалистами в смежных областях общей педагогики, педиатрии, возрастной физиологии и психологии, школьной гигиены, различных звеньев системы управления образованием. Это позволяет вовремя реагировать на актуальную информацию, учитывать ее в деятельности специалиста, составлять соответствующие рекомендации со стороны специалистов воспитателям и родителям, дает возможность отслеживать динамику функционирования неформальных молодежных общностей. Начало социально-педагогической работе в этом направлении уже положено и европейским и российским обществами по школьной и университетской медицине и охране здоровья подрастающего поколения (РОШУМЗ).

В рамках социального воспитания как особого направле-

ния общей теории воспитания нуждается в дальнейшем научно-педагогическом осмыслении новый социально-педагогический феномен – фактическая полисубъектность процессов социализации и воспитания, форм и способов взаимодействия традиционных и новых субъектов социально-педагогической реальности. Процесс взаимодействия институтов образования с детскими общностями выдвигается, таким образом, на первый план современных проблем теории воспитания. Учитывая возрастающее влияние разнообразных неформальных организаций на общественную жизнь, на пространство образования и его институты, выявление социально-педагогических условий такого взаимодействия представляется целью, имеющей большую актуальность для определения перспективы развития не только системы образования, но и всех социальных институтов развивающегося гражданского общества.

К настоящему времени выполнены многочисленные исследования отношений и ценностей молодежи в сфере определения своей идентичности, самоопределения в пространстве культуры и контркультуры, в том числе в сферах общественной жизни, идеологии, политики, религии, искусства (И.А. Алехин, С.К. Бондырева, Н.Н. Бушмарина, В.Г. Донской, С.В.Егорышева, С.Г. Косарецкий, В.Н. Кочергин, Н.И. Кузнецова, М.Е. Кульпединова, В.Ф. Левичева, А.В. Мудрик, К.Ю. Мяло, Е.Н. Омельченко, В.С. Собкин, О.Ю. Сорачайкина, Д.И. Фельдштейн, И.И. Фришман, М.В. Шакурова и др). Обоснована точка зрения, что детские общности становятся весомыми субъектами современных процессов социализации. Процесс социального или диссоциального воспитания внутри детских общностей имеет существенное значение для их позиционирования в обществе.

Практически все детские общности, осознают они этот факт или нет, – выступают как коллективные субъекты вос-

питания, притягивая к себе и втягивая в себя молодежь, бросая порой вызов и семейному, и религиозному, и школьному воспитанию. Общности – не аморфные массы. Их цементируют традиции и стиль жизни, мировоззренческие идеалы и стереотипы поведения, по которым они и опознаются.

Ценности и цели в неформальной детской общности передаются вполне целенаправленно. Эта целенаправленность усиливается по нарастающей – неструктурированное движение воспитывает своих приверженцев еще более всеохватно, чем организация. Даже если общность и не ставит прямо задачи воспитания, все равно она выступает по факту своей деятельности сама субъектом такого воспитания (будь то детское объединение анимешников, детское движение волонтеров или футбольная лига фанатов).

Общность – термин, общий для организации, объединения, движения. Феноменологический взгляд на детско-взрослую общность как новый субъект воспитания дает возможность проанализировать роль взрослого в детско-взрослой общности не только с социологических, но и с педагогических позиций. Педагогическому сообществу, ученым, связанным с практикой, сегодня важно понять процессы, идущие в подростковой и молодежной среде, определить специфику педагогических средств преодоления кризиса доверия учащейся молодежи к традиционным сферам, формам и нормам воспитания и дополнительного образования.

Выявление общего, особенного и специфического в деятельности педагогов в различных типах детско-взрослой общности создает определенную концептуально-теоретическую базу для анализа целей, средств и методов целенаправленного социально-педагогического воздействия на новые поколения современных подростков и юношества.

Массовое распространение неформальных молодежных (детско-юношеских) организаций, объединений, движений

культурного и субкультурного плана, просоциальной, диссоциальной (маргинально-конфронтационной) и асоциальной (откровенно криминальной) направленности является принципиально новым явлением для современной отечественной социально-педагогической реальности. В целом их можно характеризовать как новых коллективных субъектов стихийной социализации подростков и молодежи.

Под неформальной молодежной общностью мы понимаем неформальную (негосударственную, общественную, вполне обходящуюся и без формальной регистрации) организацию, объединение, движение подростков и молодежи, возникшее в ответ на определенные социокультурные и поколенческие потребности. В известной мере эти потребности могут быть социально спровоцированы — скрытыми медиапроектами массовой культуры, веяниями моды, популярного музыкального стиля, а также идеологическими, религиозными и политическими группами различной ориентации.

В настоящее время в социально-педагогическом взаимодействии семьи, педагогического сообщества, студенческих общественных объединений неформальные детские общности принимают прямое или косвенное участие как активные субъекты ценностно-целевого социального влияния. Неполнота, а в ряде случаев устарелость и неточность выводов исследований по этой теме привели к необходимости разработки типологии детских общностей, что, в свою очередь, даст возможность более адекватно, с позиций социально-педагогического взаимодействия описывать эти общности и при этом изучать их социально-воспитательный потенциал.

Термин «неформальная организация» достаточно прочно утвердился к настоящему времени и в социологической, и в психологической, и в педагогической литературе. Он обозначает самоорганизующуюся, формальным образом не зарегистрированную общность, но стихийной ее назвать никак

нельзя — она уже не просто социализирует, она воспитывает. Она действует, и о ней все знают, хотя в Минюсте она никем не зарегистрирована.

Подростки и юноши, входящие в общность, — наши дети, будущие полноправные граждане общества, социума, граждане России. Педагогика не может обойти стороной ни факт массового функционирования таких общностей, ни вопрос их ценностно-целевых ориентиров. Подростков «тянет» в неформалы то, чего они не получают ни в семье, ни в школе, ни в традиционных формальных по статусу, зарегистрированных детских и юношеских учреждениях. Воспитание идет в таких общностях полным ходом, без ведома родителей и педагогов, воспитание с разными целями и ценностями. Поэтому в качестве антитезы собственно социальному (просоциальному) воспитанию уместен термин А.В.Мудрика «диссоциальное воспитание»: воспитание в социальных общностях, социальность которых идет вразрез с общепринятой, противореча нормам традиционной культуры и морали, но формально еще не переходит границ уголовного законодательства.

В соответствии с теоретическими положениями Концепции полисубъектности воспитания, разработанной в лаборатории теории воспитания ФГНУ ИТИП РАО (2009), необходимо сделать акцент на ценностной специфике конкретной субкультурной молодежной общности. При характеристике типа и вида неформальной общности по различным основаниям и компонентам, возможно типологизировать общности по признаку единства уклада, социального опыта, формируемого как определенная ценностно-векторная, аксиологическая перспектива. Таким образом, выявляются следующие вопросы.

1. Какими средствами и с какими целями неформальные детские общности воспитывают в своих приверженцах различные личностные качества? Какие общности

обладают потенциалом воспитания, достаточным для позитивного взаимодействия со школой и семьей как традиционными социальными институтами?

2. Какая типология наиболее перспективна в общепедагогическом плане содействия гражданскому взрослению молодежи, конструктивному социальному партнерству и диалогу традиционных социальных институтов воспитания с самоорганизующимися детскими общностями?

В 2008 году была проведена междисциплинарная Всероссийская научно-практическая конференция «Молодежная субкультура», организованная Российской Академией образования, Академией педагогических и социальных наук, Самарским государственным педагогическим университетом и Московским психолого-социальным институтом.

Выводом конференции стало: «В настоящее время практически отсутствует системное исследование проблем молодежной субкультуры, в результате чего нет и комплексного представления о молодежи и ее роли в современном российском обществе. В то же время этот социальный феномен может стать предметом такого комплексного исследования, а его результаты — единственно реальной основой для разработки последовательной государственной молодежной политики».

Отсюда — актуальность проблемы социально-педагогического взаимодействия с детскими и молодежными общностями, возникающими стихийно.

Может быть, ограничить поле исследования только просоциальными общностями? Но тогда как понять, в каком смысле они просоциальны или нет, на каком социокультурном фоне? Насколько существующие средства и методы исследования адекватны сущности и содержанию проблемы выявления воспитательного потенциала этих общностей? Необходимо понять внутренние механизмы и цели взаимодействия

между ними, выявить их социальный или диссоциальный потенциал, риски и ограничения, а также возможности социального партнерства с ними, может быть, продуктивного и полезного во всех смыслах диалога.

Неформальные детские общности по-своему уникальны именно как субъекты целенаправленного социального или диссоциального воздействия на процессы формирования социального индивида как личности с особыми качествами, способностями, навыками поведения и общения, мировоззренческими и духовными идеалами. Субъектами здесь выступают старшие референтные, авторитетные лица, тоже, как правило, не выходящие за границы молодежного возраста, но обладающие всеми правами своеобразного наследования, трансляции культурной или контркультурной традиции данной конкретной общности – группировки, организации, партии, объединения, движения.

Типологию детских общностей можно развернуть на базе исходного их позиционирования, самоидентификации, существования и развития в культуре и в контркультуре. Под культурой понимаются многообразные формы традиционного, социально-нормативного, предметного и духовно-практического взаимодействия в обществе в целом или в отдельных исторически преходящих и вариативных обществах. Что же такое контркультура и как это понятие может сработать в анализе молодежных общностей?

В современной культурологии и социологии понятие контркультуры используется в двух смыслах: во-первых, для обозначения социально-культурных установок, противостоящих фундаментальным принципам, которые господствуют в конкретной культуре, и, во-вторых, оно отождествляется с западной молодежной субкультурой 1960-х годов, отразившей критическое отношение к современной культуре и отвержение ее как «культуры отцов».

Рабочая типология, заявленная нашим исследованием, такова.

Неформальные детские общности:

1. культуросообразны — производны от мейнстрима, основы историко-культурного типа данного общества или региона (например, поисковики, диггеры и др.) Светские и религиозные. Просоциальные. Так начинался в свое время скаутизм. Так сегодня заявляет о себе своими благими делами неформальное молодежное движение волонтеров. Роль взрослого как наставника здесь высока; контакты с педагогами могут носить систематический характер;
2. культуросообразны — производны от инакового, иного типа культуры, типа цивилизации, менталитета (например, Аниме, растаманы, мормоны и др.). Светские и религиозные. Просоциальные. Авторитарно-символическая роль взрослого как харизматического наставника — гуру. В неявном, латентном виде — анонимные авторитеты сетей, организаторы касплеев и флэш-мобов. Контакты с учреждениями образования и с педагогами возможны, единичны, как правило, основаны на личностном доверии;
3. контркультуросообразны — производны от общего типа цивилизации и ментальности, однако сознательно противопоставляют себя как общность этому типу (например, неохиппи-системщики, битники). В целом просоциальны (уголовного кодекса не нарушают). Квазирелигиозны (адепты так называемых «новых социальных религий» и мифологий). Роль взрослого как наставника либо харизматична, либо обозначается по типу «деды — молодые». Контакты с педагогами затруднены или блокируются. В контактах наблюдается активный прозелитизм, стремление к индоктринации

- контркультурной идеологии;
4. контркультуросообразны – антикультурны и асоциальны – криминальные группировки и члены агрессивных тоталитарных сект (например, секта «Белое братство», сатанисты и т.п.). Враждебны школе как социальному институту, взаимодействие с учреждениями образования антагонистическое.

III.6. Временное детское объединение и его воспитательный потенциал

В образовательном учреждении дети, как правило, являются членами постоянных объединений (класс, секция, кружок и т.д.). Но в каникулярное время они часто становятся членами временных сообществ, таких, как туристская группа, коммунарский сбор, отряд детского оздоровительного лагеря, лагеря труда и отдыха, лагеря актива. Могут возникать и различные объединения детей по видам совместной деятельности, взаимным симпатиям, по интересам, соседству и другим признакам. Это объединения, очень разные по характеру деятельности, по способу вхождения в них детей, по длительности их пребывания, но каждое объединение оказывает свое влияние на процесс личностного развития ребенка. Чтобы предотвратить противоречивость влияний разных объединений, в которые может входить ребенок надо, с одной стороны, знать воспитательный потенциал каждого из них, а с другой – обеспечить их педагогически целесообразное взаимодействие.

Здесь нас непосредственно интересует воспитательный потенциал временного детского объединения. Рассматривая особенности временных коллективов и их воздействие на личность, О.С.Газман отмечает такие их особенности: насыщенность общения в разнообразной деятельности, плотность и разнообразие видов общения, краткий по времени характер

деятельности, строгие рамки начала и завершения совместной жизни и деятельности, позиция воспитателя, его личные качества.

Исследователями временное детское объединение рассматривается: как «группа детей кратковременного существования, со сборным составом, социальными связями, объединенных деятельностью, общением, отношением на основе педагогически значимой цели» (Г.А.Рязанова); как сообщество детей и взрослых, созданное на непродолжительный срок (от нескольких дней до нескольких недель) для реализации социально ориентированной деятельности (Н.Е.Коробкина).

Мы под временным детским объединением понимаем такое сообщество детей и взрослых, которое имеет временное членство, временную структуру и создано для совместной деятельности на основе общих интересов на ограниченный срок.

В большинстве педагогических исследований понятие «временное объединение» идентифицируется с понятием «временный коллектив». При этом отмечаются такие характеристики временного коллектива:

- временный коллектив, как всякий воспитательный коллектив, существует и развивается в соответствии с основными законами жизнедеятельности коллектива (О.С. Газман, А.Г.Кирпичник, Л.К.Кленевская, К.Н.Травкин);
- перед временным коллективом стоит определенная цель, он обладает содержанием жизнедеятельности, структурой формализованных и неформализованных отношений (О.С. Газман, Т.В.Говорук);
- ему свойственны определенные этапы и закономерности процесса коллективообразования (А.Г.Кирпичник, А.Н.Лутошкин);
- его характеризует кратковременность существования, сборность состава, автономность (Б.Я.Гиндис), коллек-

тивный характер жизнедеятельности, завершенность деятельности (В.П.Ижицкий, А.Г.Кирпичник).

Временные детские коллективы различаются:

– по ведущему виду деятельности (кружок по интересам, трудовое объединение, сбор ученического актива, сбор участников предметной олимпиады, военно-спортивный лагерь, спортивный лагерь, туристско-краеведческая экспедиция и др.);

– по возрастному составу участников (одновозрастные, разновозрастные);

– по этническому (национальному) составу (например, казачий лагерь);

– по месту образования (коллектив лагерной смены, экспедиционный отряд, туристская группа, отряд на коммунарском сборе и т.д.).

Некоторые исследователи с настороженностью относятся к утверждениям о том, что на коротком отрезке лагерной смены или за короткое время сбора, несколько дней туристического похода может сформироваться коллектив высокого уровня, с развитой системой отношений и что этот коллектив окажет существенное влияние на развитие личности. Однако известны результаты организации воспитательной деятельности в условиях лагеря из опыта ВДЦ «Орленок» (О.С.Газман, Б.Я.Гиндис, В.С.Мухина, Л.М.Проценко, Л.Савинова), летней детской деревни (В.П.Бедерханова), лагеря «Снежная республика» (С.А.Шмаков), лагеря «Наш Дом» (И.Д.Демакова), лагеря школьного актива «Комсорг» (А.Г.Кирпичник, В.П.Ижицкий); коммунарского сбора (В.А.Каракровский, Н.А.Салык, А.М.Сидоркин, Т.С.Шахова, И.Ю.Шустова и др.). Высокий воспитательный потенциал этих временных детских объединений оказывает большое влияние на развитие личности детей.

Временное объединение в настоящее время занимает до-

вольно значимое место среди других воспитательных коллективов, таких, как класс, клубное объединение, детская общественная организация и др. Рассматривая временное детское объединение в рамках концепции детского коллектива, можно выделить некоторые их общие цели и функции.

Прежде всего, временное детское объединение — это единство организации (так как оно создается для реализации определенной программы и действует на основе определенных правил, законов) и психологической общности (так как отношения, нормы, ценности создаются в результате совместных усилий входящих в него индивидов). Во-вторых, временное объединение может стать для ребенка базой накопления социально ценного опыта деятельности, взаимоотношений, общения. В-третьих, во временном детском объединении ребенок имеет возможность реализовать свои интересы, способности, возможности. Высокая степень организованности и взаимопонимания, общность эмоциональных переживаний, общественно значимая деятельность и единство ценностей свидетельствуют о том, что временное детское объединение может достичь высокого уровня взаимодействия и взаимоотношений и приблизиться к уровню коллектива.

Выясним, при каких условиях потенциал временного детского объединения будет максимально использован для воспитания детей. Назовем наиболее важные из них.

а) Насыщенность жизни временного детского объединения событиями, позволяющими детям в ограниченный период времени принять участие в личностно значимых делах различной направленности.

Работающий во временном объединении педагог, ставящий целью способствовать личностному развитию детей, должен включать в программу деятельности широкий спектр дел, разных по направленности (творческих, спор-

тивных, познавательных и т.д.), по форме участия (групповых, коллективных, по выбору), по времени подготовки (дело—экспромт, дела, требующие длительной подготовки). Чем разнообразнее деятельность, чем интенсивнее по темпу она протекает, тем разнообразнее и быстрее раскрываются члены коллектива друг перед другом, — утверждал О.С. Газман. Разнообразие и насыщенность деятельности — одно из условий личностного роста ребенка, так как в такой деятельности развиваются активность, инициативность, самостоятельность. Разнообразные направления деятельности дают детям возможность выявить свои интересы. К.Д. Ушинский отмечал, что основной закон детской природы можно выразить так: дитя требует деятельности беспрестанно и утомляется не деятельностью, а ее однообразием и односторонностью. А.Н. Лутошкин, ссылаясь на закон эмоционально детерминированной оценки времени С.Л. Рубинштейна и Д.Эренвальда, считал, что время, заполненное значимыми событиями, с положительным эмоциональным знаком, как правило, сокращается в переживании, а время, заполненное событиями с отрицательным эмоциональным знаком, в переживании удлиняется. Чем выше уровень активности и мотивации, чем больше интереса вызывает дело, чем более целостной и интегрированной является задача, тем быстрее при прочих равных условиях бежит время. Задача педагога — инициировать участие каждого воспитанника в совместных действиях: в выборе лучших средств для решения жизненно важных задач; в практическом использовании приобретенных знаний и умений; в преодолении трудностей при выполнении задуманного; в поиске нужных и важных для него и других дел; в оценке сделанного.

б) Коллективно-творческий характер деятельности предоставляет ребенку возможность выполнять разные роли (инициатора, организатора, исполнителя, зрителя), что ставит его

в субъектную позицию по отношению ко всему происходящему в этом объединении.

В основе современной педагогики лежит представление о человеке как о существе творческом. Каждый человек – творец от рождения, в каждом заложен «ген» творчества. Задача педагога – пробудить эту способность в ребенке, сформировать устойчивую потребность творить.

Одна из наиболее распространенных методик, способствующих решению данной задачи, – это методика коллективной творческой деятельности. В процессе коллективной творческой деятельности воспитанники приобретают навыки общения, учатся работать, делить успех и ответственность с другими. Во время планирования и организации дела и взрослые, и дети приобретают много организаторских навыков: каждый может подать идею, предложить новый способ действия, взяться за организацию определенного этапа коллективного творческого дела. Положительный эмоциональный настрой, ситуация успеха высвобождают добрые чувства, сопереживание всех всем. Через Советы дела, которые формируются для подготовки творческих дел, каждый может приобщиться к управлению коллективом сверстников, проявить организаторские умения, приобрести навыки проектирования и, выбрав значимую для него позицию (инициатор, организатор, участник, зритель), реализовать свои способности. Причем за время пребывания во временном детском объединении эта позиция может меняться несколько раз в разных делах. Коллективная творческая деятельность расширяет сотрудничество детей и взрослых, стимулирует творческое, ответственное отношение к делу. В этой творческой деятельности одновременно идут два важных процесса – формирование коллектива и формирование личности ребенка. Задача педагога – поддерживать творческий характер любых видов деятельности и инициировать участие в них каждого ребенка.

в) *Интенсификация делового и неформального общения детей с ровесниками, старшими и младшими детьми, взрослыми.*

Как подчеркивает А.В.Мудрик, одной из доминирующих в жизнедеятельности школьников является сфера общения, в которой активность ребенка направлена на познание себя, людей и взаимодействие с ними.

Общаясь со сверстниками, ребенок учится взаимодействовать с людьми, приобретает навыки общения. Он получает опыт распознавания человеческих качеств окружающих, учится приспособлять свои интересы, запросы, желания к многообразию окружающих его людей.

Во временном детском объединении подросток попадает в новое окружение, в новые условия жизни. Для того чтобы найти приятелей, друзей, ему необходимо заново строить общение с людьми, интенсивно проявлять себя. На сборах, в лагере жизнь ограничена во времени и пространстве, но очень насыщена общением в процессе разнообразного взаимодействия.

Спорить, оценивать, радоваться и огорчаться можно только по поводу «чего-то». Без событий нет эмоций, а следовательно, нет и общения. Реализация себя в коллективе может произойти тогда, когда жизнь коллектива настолько насыщена и привлекательна, что создает возможности для общения, вызывает стремление общаться друг с другом. Специальная организация общения необходима для того, чтобы воспитанники быстрее узнали друг друга, познакомились с педагогами, работающими с ними. Особое значение приобретает общение детей со взрослыми.

Эти задачи помогают решить специально продуманные педагогические ситуации: вечера знакомств, отрядные «огоньки», «встречи отрядов – гостевки» и др. Задача педагога – организовать разнообразные виды общения во временном объединении: обсуждение планов, личных или

коллективных проблем, творческих дел по различным направлениям (отрядных, межотрядных и общих), разработка общих целей, норм, задач совместной деятельности, общих требований коллектива по отношению к каждому. Необходимо предоставить каждому возможность высказать свое мнение. В этих случаях воспитанники и педагоги получают друг о друге прямую и косвенную информацию, которая может способствовать позитивному общению между ними и созданию благоприятной психологической атмосферы в коллективе.

г) *Рефлексия воспитанниками не только своих отношений к событиям (делам), но и своих чувств, настроений, желаний.*

Сущность рефлексии заключается в способности сделать себя самого, свою деятельность объектом собственного наблюдения и анализа. Рефлексия – это осмысление собственной деятельности, это обращение назад, внутрь деятельности, с целью ее дальнейшего целенаправленного совершенствования, способность человека неоднократно обращаться к началу своих действий, мыслей, умение стать в позицию стороннего наблюдателя, размышлять над тем, что ты делаешь, как познаешь, в том числе и самого себя.

Развитие рефлексии приобретает наибольшее значение начиная с подросткового возраста, так как это важнейший момент становления личности. Не получив навыков самоанализа в этот период, человек, возможно, по словам А.В.Мудрика, будет весьма слабо ориентирован на познание себя и мира, и у него уже не сложится система отношений, которую можно считать социально ценной.

Участвуя в совместной деятельности с другими людьми, ребенок учится оценивать их деловые и нравственные качества, а также в сопоставлении с ними оценивать и свои собственные возможности. Общаясь, он овладевает нормами взаимоотношений в коллективе, а главное – умением гибко переходить от одного вида общения к другому с учетом этих норм.

Педагогам необходимо совместно с детьми проводить обсуждения успехов и неудач предыдущих этапов деятельности, осмысливать новый опыт жизнедеятельности. Ф о р м а м и организации рефлексивной практики могут стать: обсуждение итогов проведенной деятельности, событий совместной жизни; вечерние «огоньки», позволяющие честно и глубоко разобраться в наболевших вопросах; экспресс-опросы по актуальным проблемам, темам дня; срез настроения через цветопись или другие формы. Умение оценивать свое поведение и свое «Я» по определенным критериям, осмысление того, что с ним происходит в процессе жизнедеятельности, — это важнейший момент в становлении личности ребенка. Задача педагога — обсуждая совместно с воспитанниками итоги проведенного дела, оказать помощь в осмыслении нового опыта, развивать навыки самоанализа.

д) Создание в детском объединении атмосферы взаимопонимания, взаимопомощи, доверия, эмпатии.

Высокая интенсивность творческой деятельности в условиях доверия и взаимопонимания создает поддерживающую атмосферу. Педагогу в совместной деятельности с детьми во временном детском объединении необходимо создавать определенные правила жизни и общения, которые должны неукоснительно соблюдаться всеми: как детьми, так и взрослыми. Создание гуманной среды отношений позволяет удовлетворить потребности детей в общении, дружбе и товариществе, расширить взаимосвязи и сотрудничество детей и взрослых. Во временном детском объединении существует возможность создания ситуации успеха в достижении коллективных и индивидуальных целей. Задача педагога в совместной деятельности с детьми во временном детском объединении — создать такую атмосферу, в которой ребенку легче поделиться с другими своими сомнениями, радостью или горем, рассказать о своем неумении или незнании чего-либо.

Такая атмосфера располагает к взаимопомощи «просто так».

Воспитательный потенциал временного детского объединения проявляется в большей мере, если в нем сформирован коллектива педагогов, реализующих гуманистическую позицию воспитателя. Это происходит в том случае, если у педагогов во временном детском объединении существует единый подход к организации жизнедеятельности детей: оптимистичный и доброжелательный тон в отношениях, позиция сотрудничества в совместной деятельности с детьми и коллегами, свобода творчества и импровизации, радость творческого самовыражения в общем деле, отсутствие принципа состязательности в работе, готовность обсуждать с коллегами и воспитанниками любые проблемы.

Значимым для детей является тот факт, что им приходится взаимодействовать не только со своим воспитателем, но и с другими взрослыми: одни ведут песенный час, другие становятся консультантами при проведении творческого дела, третьи ведут мастер-класс, с кем-то вместе пришлось заготавливать дрова для общего костра, кто-то поддержал в трудную минуту в спортивной эстафете и т.д. Дети находятся в тесном контакте с педагогом в самой различной деятельности с раннего утра до позднего вечера. Здесь невозможно «отработать» свои часы, надо «быть», а не «казаться».

Попадая в новый коллектив, еще не установив собственные связи и отношения, ребенок на некоторое время становится незащищенным. И тогда взрослый должен как бы заменить родителей, чтобы ребенку было комфортно, уютно. Ограниченность времени и места пребывания во временном детском объединении создает особую ситуацию, когда бывает трудно, а порой невозможно найти «своего» вожакого, воспитателя, комиссара, чтобы решить какую-либо возникшую проблему. В любое время с любым вопросом воспитанник может обратиться к любому взрослому, и тот, несомненно,

окажет помощь, подскажет выход, поддержит.

Чтобы поддерживать оптимизм, устремленность к деятельности, к дружбе, к творчеству, педагоги временного объединения придерживаются некоторых правил взаимодействия: внимательно выслушивать детей; мнение ребенка не оспаривать, а вызывать его на осмысление сказанного; проявлять, специально подчеркивать уважение к каждому из ребят; избегать публичного взаимного оценивания; быть открытым для воспитанников, искренним в чувствах, надежным старшим другом, способным поддержать и защитить; не манипулировать детьми, а искренне любить, сострадать, показывать свою веру в них.

Итак, временное детское объединение обладает определенным воспитательным потенциалом. Реализовать этот потенциал можно, если: насытить жизнь временного детского объединения событиями, позволяющими воспитаннику в ограниченный период времени принять участие в лично значимых делах различной направленности; инициировать преимущественно коллективно-творческий характер деятельности, предоставляющей детям возможность выполнять разные роли (инициатора, организатора, исполнителя, зрителя) и занимать субъектную позицию по отношению ко всему происходящему; интенсифицировать деловое и неформальное общение детей с ровесниками, старшими и младшими детьми, взрослыми; создать условия для рефлексии детьми не только своих отношений к событиям (делам), но и своих чувств, настроений, желаний; создать в детском объединении атмосферу взаимопонимания, взаимопомощи, доверия, эмпатии.

IV. СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В РАЗЛИЧНЫХ ДЕТСКИХ ОБЩНОСТЯХ

IV.1. Формирование культуры здоровья подростков в детско-взрослых общностях различного типа

Состояние здоровья детей и подростков школьного возраста является одной из сложнейших современных проблем, требующих комплексного решения. По данным НИИ гигиены и профилактики заболеваний детей, подростков и молодежи, около 90% школьников имеют отклонения физического и психического здоровья. Последние годы отмечены ростом заболеваний органов пищеварения, близорукостью, прежде всего у детей 9-12 лет. По определению Всемирной организации здравоохранения, «здоровье – не только отсутствие болезней или физических дефектов, но и состояние полного физического, душевного и социального благополучия». Ситуация актуализирует необходимость создания средствами образования открытой системы формирования здорового образа жизни как системы взаимосвязанных между собой различных видов деятельности детско-взрослых сообществ и их мотивированного поведения.

1. Формирование системы здорового образа жизни детей, не имеющих проблем в своем развитии.

Сегодня физкультура и спорт по-прежнему остаются основным средством сохранения и укрепления здоровья школьников в образовательных учреждениях. Так, педагоги образовательного центра Лесколовского сельского поселения¹ считают формирование здорового образа жизни детей одним из приоритетов своей работы. Эффективному развитию этого направления способствует решение следующих задач: вос-

¹ Лесколовский центр образования Ленинградской области работает с 2009 года; он объединил 4 учреждения: два дошкольных образовательных учреждения, Лесколовскую школу и спортивный клуб «Форвард».

питание осознанного отношения детей к собственному здоровью и здоровому образу жизни, уважения к родительской семье, нравственно-психологической готовности к созданию собственной семьи, осуществление необходимой коррекции развития детей с проблемами.

Основой создания системы здорового образа жизни в Лесколловском центре образования является внеурочная работа, которая строится, в первую очередь, через *проектную деятельность*. Проектная деятельность в начальных классах связана с формированием у младших школьников семейных ценностей и направлена на создание традиций в семьях лесколловских жителей (проекты: «Традиции нашей семьи», «Совместный труд, совместный отдых» и др.). В подростковом возрасте, когда начинает складываться ценностно-смысловая мировоззренческая картина, формируются идеалы, представления о самом себе, особенно необходима педагогическая поддержка. Поэтому в среднем звене педагоги работают вместе с учениками в проектах: «Здоровье – себе, здоровья – другим», «Быть культурным – это модно», «Мы за здоровый образ жизни». У старших школьников нередко уже сформирована ценностно-смысловая норма, отличная от той, которую удерживает педагог; тогда согласование норм у школьников, родителей, педагогов может происходить в ходе проектирования сообществом старшеклассников, младших школьников, жителей поселка. Наиболее популярны в Лесколлово проекты: «От культуры и спорта к здоровому образу жизни» (8-11 классы), «Движение – это жизнь» (организация подвижных переменок для малышей) (6-9 классы), «Поселковый каток для всех» (8-9 классы).

Педагоги школы №4 г. Тихвина¹ также используют во вне-

¹ Школа №4 г. Тихвина Ленинградской области открыта в 1985 году; находится в центре микрорайона, жители которого в основном связаны с производством на градообразующем предприятии. В школе 460

урочной работе проектную деятельность. Заявленная цель единого спортивно-оздоровительного проекта школы №4: пропаганда физической культуры и спорта; включение детей и родителей в физкультурно-массовые мероприятия, которые помогают организовать семейный досуг с пользой для здоровья детей и взрослых. Задачи проекта, по мнению педагогов, таковы: воспитание ценностных ориентаций на здоровый образ жизни; развитие спорта в школе для достижения спортивных результатов учащихся; воспитание чувств патриотизма, взаимовыручки, товарищества, инициативности, самостоятельности, дисциплинированности, ответственности; выработка привычки к самостоятельным занятиям физическими упражнениями и избранными видами спорта в свободное время; создание условий для развития каждой личности.

В школе созданы творческие проектные группы с кураторами-педагогами и при участии родителей, которыми разработаны подпроекты: «В здоровом теле – здоровый дух», «Школа – территория здоровья», «Благоустройство». Сегодня в проектировании участвует абсолютное большинство учащихся школы и многие семьи. Наиболее активно в реализацию проекта включились педагогический коллектив и родители начальных классов.

В рамках проекта организован лекторий для родителей. Примерная тематика занятий с родителями: «С чего начинается семья», «Как помочь ребенку адаптироваться в школе», «Здоровый образ жизни. Что это такое?».

Подпроект «Школа – территория здоровья» связан с применением здоровьесберегающей педагогики на уроках. Для

учащихся; каждый четвертый – из малообеспеченной семьи, каждая десятая семья находится в социально опасном положении. Мониторинг социальной среды микрорайона школы показал, что в школу дети приходят слабо подготовленными, с неразвитой моторикой рук, со слабой ориентацией в окружающем мире, с ограниченным словарным запасом. В школе учатся и дети из Тихвинского Детского дома.

реализации проекта создана творческая группа педагогов, медицинских работников и родителей, задачи которой: снижение физического и психологического дискомфорта на уроках, умственной перегрузки, применение на уроках современных здоровьесберегающих технологий. Создано медицинское и психолого-педагогическое сопровождение учебного процесса. Уделяется внимание рациональной организации каждого урока, т.е.: соблюдение норм объема и дифференциации домашнего задания; использование различных методов и технологий, адекватных возрасту учащихся (игровые технологии начальной школы, исследовательские, практикоориентированные методики в основной и старшей школе); организация работы по созданию индивидуальных образовательных маршрутов в целях предотвращения перегрузки учащихся, организация учебного процесса на дому по медицинским показаниям. С целью профилактики утомления, нарушения осанки, зрения обучающихся на уроках проводятся физкультминутки и гимнастика для глаз. Создаются условия для проведения подвижных игр на переменах, внеклассных спортивных занятий, дней здоровья. В течение недели количество уроков с применением технических средств обучения не превышает для обучающихся I ступени – 3 урока, для II и III ступеней – 4-6 уроков. В начальной школе сдвоенные уроки не проводятся. В старшей школе проводятся сдвоенные уроки только по основным предметам. Расписание в целом составляется с учетом хода дневной и недельной кривой умственной работоспособности обучающихся. В итоге в школе нет отрицательной динамики показателей здоровья обучающихся.

Спортивно-оздоровительная работа может стать приоритетом в рамках дополнительного образования детей. Важнейшим условием развития дополнительного образования является добровольный выбор ребенком или семьей предмета или вида деятельности, педагога, клуба или объединения по

интересам. Система дополнительного образования до появления Лесколовского центра образования была представлена несколькими кружками в Лесколовском доме культуры, в спортивном клубе «Форвард». В школе кружков практически не было. С созданием центра в поселке стали работать более пятидесяти кружков. Есть физкультурно-спортивное и военно-патриотическое подразделения. Первое представлено спортивными секциями (футбол, дзюдо, рукопашный бой, аэробика, лыжные гонки, пулевая стрельба, бадминтон, туризм и ориентирование на местности, бокс, футбол для малышей, женский футбол, мини-футбол, плавание и др.). В кружках и секциях физкультурно-спортивной направленности занимаются дети от 6-7 до 18 лет. На базе спортивного клуба работают военно-патриотические кружки, где занимаются учащиеся 9-11 классов и молодежь поселка. Основные задачи военно-патриотических кружков и секций («Пулевая стрельба», «Рукопашный бой», «Допризывная подготовка»): приобщение к истории страны, региона, поселения; формирование гражданственности, патриотизма; обучение навыкам работы с историческими документами; повышение престижа военной службы. Внешним партнером отделения дополнительного образования Лесколовского центра образования является Школа олимпийского резерва в п. Парголово.

В результате спорт на селе действительно стал популярным. Школьная газета «Все и вся» старается отражать традиционные Дни поселка, включающие кроссы и эстафеты, соревнования детей и родителей. Учащиеся школы становятся победителями спортивных соревнований. Можно сказать, что молодежь села становится субъектом системы формирования здорового образа жизни.

Для управления этой деятельностью в школах Ленинградской области избраны управляющие советы. Сегодня в составе управляющего совета Лесколовского центра образования

работает Комиссия по контролю за применением здоровьесберегающих технологий. В Тихвине родители контролируют организацию горячего питания школьников.

2. Формирование системы здорового образа жизни детей, имеющих проблемы в развитии.

Каждый ребенок особенный, это бесспорно. Однако есть дети, о которых говорят «особенный», чтобы обозначить их особые потребности. Сегодня в системе образования России складывается культура психолого-педагогической поддержки, сопровождения и помощи таким детям.

В школе №4 г. Тихвина все дети с задержкой психического развития зачисляются в специальный класс на основании результатов медико-психологической комиссии. Основные проблемы этих детей: неумение слушать взрослого, выполнять простейшие поручения, неумение дружить, нежелание участвовать в коллективных делах класса. Такие учащиеся имеют малый запас знаний об окружающем мире, у них наблюдается повышенная психическая истощаемость, эмоциональная неустойчивость. По результатам тестирования у большинства их низкий уровень мотивации к любой деятельности.

В программе развития школы определена ее миссия как «Школы доверия социума и родителей», которая нацелена на создание условий для воспитания и развития социально зрелой личности с активной гражданской позицией и сформированными бытовыми, коммуникативными, профессионально ориентированными компетенциями. Чтобы создать в школе благоприятные условия для обучения детей с задержкой психического развития, специалисты ведут мониторинг состояния их здоровья, уровня развития психических процессов, сотрудничают с семьями учащихся.

Идея организации инклюзивного образования в школе определила особые требования к профессиональной и лич-

ностной подготовке педагогов и других специалистов: понимание того, что такое инклюзивное образование, в чем его отличие от традиционных форм образования; знание методов проектирования учебного процесса; знание психологических особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды; умение реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса.

Каждый учитель планирует в таком классе свою деятельность самостоятельно: выбирает интересное, доступное, лично и практикоориентированное содержание урока; организует разнообразную деятельность детей, в том числе проектную, творческую, связанную с различными видами искусства, экскурсии, дидактические игры. В программах по общеобразовательным предметам педагоги дифференцируют требования к усвоению содержания учебного материала. Педагогам дано право самостоятельно определять индивидуальную программу обучения в таком классе.

Большое значение придается участию родителей в любых классных и школьных мероприятиях: экскурсиях, поездках, семейных праздниках, классных часах.

В таком классе очень важны моральная поддержка ученика и укрепление его веры в свои силы, для чего служат убеждение, доверие, ожидание лучших результатов в разных видах деятельности, поощрение положительных поступков, поручительство. На классном часе в школе г.Тихвина дети предложили написать «Заповеди класса»: «Люби свою школу. Бери от нее все хорошее. Не говори плохо о людях. Помоги своему товарищу в учебе. Учись дружить и будь в дружбе верным. Умей с сочувствием относиться к несчастью других. Умей подавлять в себе плохое настроение. Умей ставить цель, преодолевать лень и добиваться успеха. Научись быть красивым. Научись быть здоровым и жизнерадостным. Учись понимать

природу. Кто не любит природу – тот не любит себя. Учись думать. Постарайся познать свое «Я».

Не менее важно использование методики коллективных творческих дел.

Система здорового образа жизни детей, имеющих проблемы в развитии, в Лесколовском центре образования представлена также кружками релаксации и оздоровления в системе дополнительного образования (ЛФК, ОФП, ОВГ, массаж). Система дополнительного образования работает в тесном сотрудничестве со всеми структурными подразделениями и службами Центра: особое значение придается сотрудничеству с социально-коррекционной службой.

Можно создать для ребенка с проблемами в развитии дополнительные условия комфортности, мотивированности на здоровый образ жизни, побуждения к победе над болезнью, сочетая в школе или вне ее технологии театра и музея. Музей и театр позволяют доступным путем вовлечь в процесс реабилитации ребенка родителей, бабушек и дедушек, сделать их союзниками школы. Театрализованные игры помогают ребенку выйти на контакт с другими детьми; при этом наступает полная расконцентрация внимания ребенка от болезни.

Для ребенка с проблемами в развитии важно преодолеть страх того, что «я этого не сделаю».

Практический опыт дошкольных учреждений Васильевского острова Санкт-Петербурга показал, что театральные игры снимают нервные стрессы, комплексы, неверие в себя, помогают избавиться даже от трудно излечимых заболеваний. Тяжелый недуг – нарушение опорно-двигательного аппарата. Сегодня для таких детей приобрели актуальность компьютерные технологии, потенциал которых, возможно, еще не раскрыт. Вместе с тем для развития мелкой моторики важно и использование традиционных технологий. Для детей с логопедическими проблемами цвет, рисунок – средства

разговора, для детей с нарушением работы головного мозга – кропотливые занятия до ответной реакции – путь к изменению психоэмоционального состояния.

3. Профилактика вредных привычек (табакокурения, наркомании, проч.)

Следующее направление, связанное с профилактикой вредных привычек в различных детско-взрослых сообществах, назовем «Экология человеческой личности». Оно включает формирование не только собственно экологического отношения к природе, но и отношения к своему здоровью как к общественной ценности, ценностного отношения к культуре общения с окружающими людьми, к взаимоотношениям общества и окружающей среды.

Экология личности предполагает борьбу с вредными привычками, в том числе профилактику наркомании, превратившейся в социальное бедствие. Существующая в стране система наркотической помощи ориентирована, прежде всего, на помощь людям, уже страдающим какой-либо химической зависимостью, и недостаточно эффективна для оказания помощи тем, кто находится на начальном этапе заболевания. Профилактические программы, направленные на предотвращение злоупотребления наркотиками, пока не получили распространения. Несмотря на наличие мирового опыта в области профилактики наркомании, оригинальных отечественных разработок, они вызывают много вопросов при использовании их в ежедневной практике.

Изменить ситуацию, вероятно, смогут профилактические программы, созданные в сотрудничестве медиков с разными общественными объединениями и организациями, учреждениями культуры, благотворительными фондами, заинтересованными в решении этой проблемы, а возможно, и с больными наркоманией и их родственниками.

Цель такой деятельности – создание в юношеской и моло-

дежной среде ситуаций, препятствующих злоупотреблению наркотиками. Очевидно, что большим потенциалом при проведении профилактики обладают люди, находящиеся в постоянном со-бытии с детьми и подростками, педагоги, которые могут уловить нюансы состояния и поведения, зачастую ускользающие от родителей и специалистов-наркологов.

Основные задачи профилактических программ: распространение информации о причинах, формах, последствиях злоупотребления наркотическими средствами; формирование у подростков навыка анализа и критической оценки получаемой информации о наркотиках, умения принимать адекватные решения; работа с группой риска, оказание адекватной помощи в преодолении проблем, ведущих к появлению тяги к наркотикам; **предоставление альтернатив наркотизации**; взаимодействие с организациями и структурами, проводящими альтернативную работу.

Реальный путь – создание в классе, школе, районе определенной системы, нацеленной на развитие альтернативных наркотикам увлечений. **Таким образом, организация мероприятий по профилактике наркомании может строиться как альтернативный наркозависимости комплекс целевых программ и проектов, в том числе социальных, объединенных общей концепцией развития одного из направлений целостной системы.** Школа как социальный институт обладает рядом возможностей для успешной реализации такой работы: формирование навыков здорового образа жизни в процессе воспитания; влияние на самооценку подростка; свободный доступ к семье для анализа и контроля сложной ситуации.

Приведем пример реализации такого комплекса.

Шаг первый – Программа «Поиск. Открытие. Творчество» для дошкольников, предполагающая использование педагогических технологий, позволяющих формировать исследовательские навыки. Они помогают ребенку осознать, понять

происходящее вокруг себя через ступени: исследование, открытие, творчество, что позволяет ненасильственно выработать правила поведения, позитивных взаимоотношений с миром. Такая стратегия снимает у дошкольников комплекс «запретов» и ведет к воспитанию ответственной личности, способной отвечать за свой выбор и свои поступки.

Шаг второй – Программа «Прикосновение к вечности» для учащихся начальных классов. Музей, помимо традиционной просветительской деятельности, осуществляет сегодня деятельность педагогическую, образовательную, воспитательную, становится образовательным институтом в современной системе образования. Он не только предоставляет свою территорию для проведения дополнительных уроков по учебным программам, но и воссоздает, например, контекст определенной исторической эпохи. У каждого человека независимо от возраста продуцируются в музейном пространстве личностно значимые знания и умения, совокупность чувств, отношений, регулирующих его поведение в обществе. Осваивая материалы образовательной программы «Экокультурные традиции народов мира: история и современность» и технологию совместной образовательной деятельности детей и взрослых – «Парк культуры», дети становятся активными исследователями, изобретателями, собеседниками и т.д. В поле диалога нравственных ценностей разных народов они учатся находить свои собственные ценности.

Шаг третий – Музейные олимпиады как форма творческой деятельности для учащихся основной школы. Олимпиады рассматриваются нами не как экзамен или проверка знаний, умений, навыков. Их приоритетом является проектирование будущих социальных ситуаций. В основе лежат современные и забытые историей проблемы, решение которых составляет суть накопленного культурного опыта.

Шаг четвертый – создание профилактического кабинета ин-

тенсивного самоанализа и саморефлексии – музея идей «XXI век: за и против» с участием старшеклассников. Основа музейных экспозиций – творческие работы учащихся в области антинаркотической пропаганды. Интересны в связи с этим краеведческая работа, посвященная ученым, занимавшимся когда-либо тематикой, связанной со здоровым образом жизни; связи с зарубежными организациями, занимающимися профилактикой употребления наркотиков. Подобные контакты через музеи и общественные организации позволят увидеть эту проблему в условиях другого менталитета. Перспективно сотрудничество с научными институтами, занимающимися диагностикой заболеваний, сопутствующих наркомании.

Шаг пятый – Социокультурная среда как образовательный маршрут;. естественнонаучный турнир «Их именами полнится Россия ...» для старшеклассников. Школам, выразившим желание участвовать в турнире, заранее предлагается ряд заданий – естественнонаучных проблем, имеющих большое значение для современной науки, но не имеющих однозначного решения. Для разработки таких заданий привлекаются ученые НИИ и вузов. Представление выполненных заданий на турнире происходит в форме доклада с оппонированием и рецензированием соперничающими командами. Такой конкурс позволяет не только привлечь большое число учащихся в качестве участников и болельщиков, но также оценить самобытность решения автором (или авторами) предложенной задачи, их умение ориентироваться в научных проблемах, владение культурой диалога.

Шаг шестой – Проблемы противодействия распространению ВИЧ-инфекции и наркомании, обсуждаемые через проведение молодежных форумов. В Декларации, принятой по итогам встречи студентов стран-участников G8 «Молодежный Саммит – 2006: формирование глобальной ответственности», приуроченной к председательству Российской

Федерации в «Группе восьми», четко обозначена позиция по данной социальной проблеме: *«Принимая во внимание, что в современном мире наркомания стала одной из наиболее острых социальных проблем и отсутствие должного понимания опасности данного явления, которое представляет реальную угрозу, мы предлагаем следующие меры:* развивать существующие методики мониторинга наркоситуации, изучать международный опыт по оценке масштаба злоупотребления наркотиками, консолидировать усилия молодежных, волонтерских, иных общественных организаций на решении данной проблемы, обеспечить поддержку молодежных некоммерческих общественных организаций, занимающихся волонтерскими движениями с целью формирования системы ценностей и популяризации здорового образа жизни, ввести лицензирование негосударственных реабилитационных центров, внедрить практику участия врачей-наркологов в медицинских комиссиях по профилактическим осмотрам учащихся образовательных учреждений, внедрить системный подход в формировании социальной рекламы, способствовать подписанию Конвенции ООН об ограничении курения, запретить проведение программ уменьшения вреда: обеспечить доступ к получению ВИЧ-инфицированными и наркозависимыми людьми медицинской и реабилитационной помощи, сформировать и внедрить позитивный образ «отказа от потребления наркотиков» как главной меры профилактики распространения ВИЧ-инфекции и наркотиков среди молодежи».

Вслед за молодежным саммитом в июле 2006 года состоялась встреча «юношеской восьмерки», которая продолжила дискуссию по теме: «Распространение ВИЧ-инфекции, других социально значимых инфекций и наркозависимости среди молодежи» на межгосударственном уровне.

Шаг седьмой – Образовательные программы для педагогов. Основная цель – повышение профессионального мастерства

педагогов и достижения качественно новых образовательных результатов, соответствующих интересам развития каждого ребенка, молодого человека. Примеры годичных семинаров в рамках образовательной программы для педагогов: образовательная программа «Традиция, экология, компетентность: экокультурные традиции в истории народов мира и современном обществе»; пропедевтическая образовательная программа «Врачебник», направленная на формирование отношения школьников к своему здоровью как к личной и общечеловеческой ценности и т.д.

IV.2. Развитие толерантности школьников-подростков в игровой общности

Детская общность в отечественной педагогической традиции всегда рассматривалась как важное средство развития личности. Особенно общность сверстников важна для подростка. Здесь он находит благоприятные условия для самопознания (при поддержке значимых других), самореализации (на фоне значимых других), самоопределения (среди значимых других), самоидентификации (со значимыми другими). Это необходимо использовать педагогам. Здесь мы попытаемся проанализировать роль игровой общности в процессе воспитания толерантности у школьников-подростков.

Почему именно игровая общность?

Во-первых, игровая общность благодаря способности игры зачаровывать и приковывать к себе детей складывается довольно быстро. А это немаловажно для педагога.

Во-вторых, ролевые игры, которые отражают мир взрослых и моделируют свойственные ему отношения, восполняя тем самым недоступные подростку стороны человеческой жизнедеятельности (Л.В.Куликова), весьма привлекательны для подростков. Они предлагают подростку практику новых отношений, чувств взамен существующих в повседневной жизни (Д.Б.Эльконин).

В-третьих, игра способствует развитию личности ребенка, поскольку поведение в роли задается не только самой ролью, но и личностными качествами игрока, а моделируемые в игре отношения, по словам С.А.Шмакова, переносятся на совершенствование дальнейшей практической деятельности. В игре, таким образом, может происходить коренное изменение позиции ребенка в отношении к окружающему миру. В ней заложен «механизм возможной смены позиции и координации своей точки зрения с другими возможными точками зрения» (Б.Д.Эльконин).

В-четвертых, педагог может задавать произвольные параметры игрового пространства: сюжет, действующие лица, характер их взаимоотношений, контекст игрового действия, время, место и другие условия – насыщая тем самым это пространство смыслами, имеющими воспитательную ценность. И это можно использовать в целях воспитания толерантности у подростков. Игра способна погрузить ребенка в проблемы современного мира, показать сложность межкультурных отношений, дать прочувствовать это посредством вхождения в игровую роль.

Итак, в специальных игровых ситуациях педагогом могут быть смоделированы встречи школьников с иными культурами. Здесь сами подростки берут на себя роли представителей различных культур и, стараясь удерживать свою новую культурную позицию (что, конечно, требует от них основательной подготовки к игре), вступают в разыгрываемый межкультурный диалог.

Такие игровые ситуации можно организовать в рамках обычных школьных занятий. Большим потенциалом здесь обладают уроки истории, обществознания, граждановедения, литературы, МХК, иностранного языка, географии, а также факультативы или кружки гуманитарной направленности и классные часы, что позволяет использовать такую

форму организации воспитательного процесса широкому кругу педагогов.

В выборе тем игровых занятий и времени их проведения педагог может опираться на учебные программы по школьным предметам, тем самым встраивая данные занятия в учебный процесс. Это позволит ребенку подойти к разыгрываемой встрече с некоторым полученным на уроке запасом знаний о той или иной культуре.

Нами было апробировано несколько таких игр-встреч. Назовем наиболее интересные из них.

Игра «Законы для Хрисламоленда», моделирующая переговоры представителей христианского и мусульманского населения придуманной нами вместе со школьниками страны «Хрисламоленд». Здесь обсуждались проблемы, которые могут возникать в подобном государстве, и способы решения этих проблем. Игра «Встреча миров» позволила смоделировать встречу жителей Старого и Нового света в так называемую эпоху великих географических открытий и развернуть межкультурный диалог, отражающий различие взглядов европейцев и местных жителей на эти открытия. Игра «Социальное Игла «Социальное «дно»?!»), моделирующая встречу с представителями маргинальных слоев общества, инициировала среди ее участников диалог о проблемах жизни и выживания таких людей в нашем государстве. Игра «Презентация субкультур», моделирующая встречу представителей различных возрастных, профессиональных, имущественных групп, молодежных субкультур. Игра «Слушается дело о кавказской войне», моделирующая переговоры российской и чеченской сторон в вооруженных конфликтах XIX и XX вв....

Педагог должен составить сценарий игры таким образом, чтобы вывести участвующие в ней стороны на обсуждение какого-либо спорного вопроса, способного обнажить культурные противоречия, усилить ощущение детьми инаковости

целей, ценностей, оценок, мнений представителей разных культур, поднять напряжение моделируемого межкультурного диалога. А затем инициировать поиск школьниками путей координации или (если это необходимо) примирения этих различных позиций.

Рассмотрим на некоторых примерах, как проходят подобные встречи и что они дают (в плане воспитания толерантности) подростку.

Так, например, при подготовке игры «Законы для Хрисламоленда» педагог, ознакомив школьников с игровой ситуацией (...в некоей стране Хрисламоленд с давних пор проживают два народа, исповедующих различные религии – ислам и христианство ...), предлагает им выбрать одну из игровых ролей: христиан или мусульман. Затем учащимся предлагается сделать еще один выбор. Если кто-то из них считает, что совместное проживание в одном государстве представителей двух разных конфессий не только возможно, но и выгодно для тех и других, и он готов вести переговоры о правилах такого проживания, то дома ему предлагается подготовить аргументы в защиту своего мнения. Во время игры таким ребятам придется вести переговоры. Если же кто-то полагает, что пребывание христиан и мусульман в одном государстве вызовет преимущественно проблемы и конфликты, что существование такого государства бесперспективно, и он готов критиковать позицию переговорщиков, то ему предлагается дома поработать над вопросом о том, какие именно проблемы могут возникнуть в таком государстве. Во время игры эти учащиеся будут показывать тем, кто сидит за столом переговоров, какие проблемы им предстоит решать.

Шестиклассниками одной из школ были инициированы дискуссии по поводу таких проблем многоконфессионального государства: проблемы смешанных браков и религиозного воспитания детей в смешанных семьях; проблемы соотноше-

ния разных религиозных традиций и чрезвычайной опасности оскорбления религиозных чувств друг друга; проблемы светскости власти и невмешательства церкви в государственные дела и т.д. Это помогло школьникам разработать некоторые правила (конечно, во многом наивные), призванные, по их мнению, предупредить возникновение религиозных конфликтов.

В ходе игры «Слушается дело о кавказской войне» школьники (только уже 8-го класса) пытались выяснить, как двумя воюющими сторонами могут оцениваться причины кавказских войн, их справедливость или несправедливость, возможные последствия. В начале полемики ребята, как правило, занимали наиболее крайние, радикальные позиции. Но знакомство с противоположной точкой зрения, высказываемой их товарищами, заставляло смягчить собственные претензии к оппонентам, более трезво взглянуть на происходящие события, дать более взвешенную оценку другой стороне, более критично отнестись к себе. Интересно, что в процессе игры обе стороны все более начинали рассуждать с позиций не военных, а гражданского населения. В ходе диалога детьми все отчетливее проводилась грань между чеченцами (как народом со своей историей, традициями, обычаями, верой и правом самостоятельно решать свою судьбу) и боевиками (которые вовсе не обязательно выражают интересы первых и не должны с ними отождествляться). Учащиеся пытались увидеть в своих «противниках» людей с интересами, желаниями, страхами и надеждами, схожими с их собственными.

Как видим, разворачивающиеся в ходе таких игровых занятий диалоги позволяют подростку увидеть оценку того или иного события (явления) с позиций иной культуры, услышать мнение, отличное от своего собственного. В процессе игры многим школьникам удается посмотреть на привычную реальность глазами Другого. Такой игровой опыт способен помочь подростку: научиться понимать представителей иных

культурных групп; принимать различие их взглядов на одну и ту же проблему; признавать свободу выражения этих взглядов как норму, свойственную современному демократическому поликультурному обществу.

Особенно важно, чтобы такого рода игры завершались обсуждением в группе тех проблем, которые были подняты в ходе игры. Речь уже идет не об игровом диалоге ролей, а о межличностном общении, где подросток сможет заявить о собственной позиции. Игровой диалог сменяется проблемной дискуссией.

В ходе дискуссий педагог должен выделять проблемные моменты, заострять внимание школьников на наиболее интересных суждениях, просить учеников отнестись к высказываниям других. Здесь важно не самовыражение подростка на фоне товарищей, а рассмотрение детьми проблемы с максимально большего количества сторон, позиций, точек зрения. Для успешного ведения продуктивной дискуссии и поддержания ее на высоком эмоциональном уровне педагогу надо запастись набором вопросов. Чтобы вскрыть, обнаружить какие-то новые грани проблемы и тем самым дать новый импульс учебному диалогу, педагог может предлагать подросткам такие вопросы для обсуждения.

Организовывая проблемные дискуссии, педагогу необходимо поддерживать стремление школьника к свободному определению в них своей позиции. Для подростка очень важно почувствовать эту свободу, почувствовать свою независимость в суждениях, почувствовать отношение к нему педагога как к взрослому. Педагог не должен навязывать своего, «правильного» мнения, не должен допускать и случающегося часто давления на ребенка со стороны сверстников. Необходимо создать в группе атмосферу взаимопринятия, уважения точек зрения всех участников дискуссии. Подобная атмосфера толерантности задает своеобразный образец поведения

подростка в ситуации разнообразия взглядов, которого он может придерживаться и за пределами школы. И это также важно для воспитания толерантности. Свобода в самоопределении значима еще и потому, что только свободно выработанное мнение человека, взявшего на себя труд самостоятельно оценить происходящее вокруг, способно противостоять коллективным предрассудкам, ксенофобии.

Представить, о чем говорят и спорят подростки во время подобных занятий, можно, обратившись к некоторым фрагментам записанной нами на магнитофон дискуссии по теме «Для кого написан учебник истории Отечества?», проведенной в 6-м классе. Учащиеся пытались высказать свое мнение по поводу достоинств и недостатков текстов учебника, посвященных взаимоотношениям Руси и Золотой Орды в XIII – XV веках (все обороты устной разговорной речи шестиклассников сохранены).

Даша К. Мне кажется, что татарские школьники встретили бы в этом учебнике обидные для себя выражения. Например, их предков здесь называют сыроядцами окаянными, иноплеменниками, пришельцами, чужаками, врагами.

Динара В. Я считаю, что можно было бы не употреблять слова «враг», а заменить его чем-нибудь...

Илья Р. Динара не права. Для русских тогда это были действительно враги. Это, во-первых, была война. И для русских татары были враги, и для татар русские тоже были враги.

Илья Л. Да, но авторы учебника русских называют русскими, а татар – врагами.

Тая Ш. По моему, слово враг – уместно, ведь они были нам враги в то время. Учебник написан для русских, почему же мы себя будем называть врагами?

Аля В. Я хочу извиниться за Тая. Она сказала мнение не всей нашей группы. Этот учебник написан для тех, кто живет в Российской Федерации и поэтому это не только для русский де-

тей, но и для татар. Он для всех.

Илья Л. Татары живут в России. Это их родное государство. Почему же их называют пришельцами, чужаками?

Динара В. Точно так же можно и русских назвать пришельцами в Казани, ведь они ее завоевали.

Камран Г. Мы тоже сейчас пришельцы. Вот я, Мохдан и еще... Мы что, тоже чужаки что ли?

Аля В. (после небольшой паузы, возникшей в дискуссии) Этого никто не говорил...

Мохдан С. Почитайте на странице 91 последний абзац. Там вот написано: «...плотная темно-серая туча ордынцев надвигалась на переливающуюся блестящими, как серебряная река, доспехами русскую рать». Здесь как-то странно описаны два войска.

Сергей С. Почему бы авторам не вычеркнуть эту фразу и написать просто, например: «...когда туман рассеялся, оба войска увидели друг друга»? Для татарских школьников это может быть обидно, потому что их выставляют опять грязными, темными, темно-серой тучей, а русских такими благородными, светлыми.

Владимир Д. Я не вижу ничего плохого в том, что авторы учебника хотят подчеркнуть благородство русских воинов, но обязательно ли при этом оскорблять достоинство татар?

Никита М. Но ведь они действительно были очень жестоки. Продавали русских в рабство, издевались над ними. Это же факт! За что же их восхвалять?

Илья Л. Все совершали жестокости в войнах того времени. Но, на мой взгляд, в учебнике факты подобраны так, что русские изображаются всегда с лучшей стороны, а татары с худшей. По моему, авторы отражают только одну точку зрения.

Володя Д. По поводу фактов. Дело в том, что в учебнике приводятся не все важные факты о начале войны. Например, убийство татарских послов в 1223 г. Я считаю, что нужно

обязательно указать этот факт, чтобы читатель имел представление, с чего все началось. И еще добавить к этому обычаю татар, которые также играют немалую роль, чтобы здраво можно было судить о фактах.

Здесь нужно отметить одно важное обстоятельство. А именно, позитивную роль присутствия в детской группе учащихся, представляющих культурные меньшинства. Включаясь в такую дискуссию, они привносят в нее свой собственный жизненный опыт, как это, например, сделал шестиклассник Камран Г., заявив, что если считать все пришлое население страны чужаками, то и он, получается, тоже чужак (а Камран дружит со многими одноклассниками) в этом классе. Это помогает и остальным школьникам внимательнее приглядываться к различным проявлениям дискриминации, помогает преодолевать собственный культуроцентризм.

Мнение сверстников, которое очень весомо для детей подросткового возраста, может служить источником корректировки школьниками своих собственных взглядов. Возможность с помощью своих товарищей заметить какие-либо проявления дискриминации, нарушения прав в отношении других людей (а подростки очень чувствительны к этим вопросам) побуждает многих из них занять позицию неприятия этой социальной несправедливости.

Итак, детская игровая общность выступает важным педагогическим средством, способствующим становлению позиции подростка в сфере межкультурных отношений. В ходе столкновения, соотношения, корректировки различных точек зрения, в ходе обсуждения каких-либо проблемных ситуаций со сверстниками, в ходе своеобразных игровых диалогов складываются благоприятные условия для формирования собственных оценок, мнений, взглядов подростка в отношении иных культур.

IV.3. Развитие личности подростка в детском общественном объединении

Детское общественное объединение, создаваемое на принципах добровольности, инициативности, самодеятельности подростков, социально и личностно значимой деятельности, способно стать средой реализации возрастных и индивидуальных потребностей подростков в результате усилий самих детей-единомышленников.

Согласно Л.С. Выготскому подростковый возраст – самый неустойчивый и изменчивый период, а структура потребностей и интересов в подростковом возрасте в основном определяется социальной принадлежностью подростка. В подростковом возрасте происходит второе рождение личности (А. Н. Леонтьев), которое выражается в появлении стремления и способности осознания мотивов своего поведения и проведения активной работы по их подчинению и переподчинению (способность к самосознанию, саморуководству и самовоспитанию); в этом же возрасте формируются социальная идентичность и чувство взрослости. Главной движущей силой развития личности оказывается потребность в общении.

Подростковый переходный возраст характеризует не только особая направленность мыслей и чувств, стремлений и идеалов, но и особый образ действий – промежуточный между детской игрой и серьезной ответственной деятельностью взрослого (Э.Штерн). Подросток очень хочет быть понятым, принятым, ему необходимо понять – он такой же, как другие, или что-то у него не так. Отсюда – острая потребность в принадлежности к общности сверстников, так как подросток еще не имеет ясно осознанного образа Я и чувствует себя более защищенным в среде себе подобных. Чувство Я пока еще трудно вычленишь из мы. Поэтому подростки становятся фанатами рок-групп, членами разных неформальных сообществ. Часть из них приходит в социально ориентированные

детские общественные объединения, которые при особых педагогических условиях могут стать «воспитательным пространством – средой наиболее благополучного, позитивного развития ребенка-личности».

Выявляя и обосновывая воспитательный потенциал современных детских общественных объединений, важно исходить из понимания двойственного характера личности (социального и природно-индивидуального), рассматривать личность как субъект, творчески воспринимающий и преобразующий окружающую действительность и себя.

Что же привлекает подростков к участию в деятельности общественных объединений?

Опрос учащихся подросткового возраста Академического района Юго-Западного округа Москвы показал, что 95 % респондентов от участия в деятельности детского общественно-общественного объединения ожидают реализации потребности в общении; 57 % отметили потребность выделиться, отличиться друг от друга, быть причастным к своей группе сверстников, стремление быть «взрослым».

Какова бы ни была официальная цель детских общественных объединений, главное, что привлекает туда детей – общение друг с другом, личность руководителя и теплая, гуманная атмосфера, которой им порой не хватает в школе, так как не все дети в школе могут войти в стихийно формирующиеся и относительно устойчивые дружеские диалогические группы и группировки. Играет свою роль деятельность, организованная в яркой, игровой, привлекательной для подростков форме и в то же время получающая общественное признание, позволяющая почувствовать свою успешность, полезность другим людям, ощутить себя взрослым и востребованным.

Детское общественное объединение (независимо от типа – будь то поисковый отряд, научное общество школьников или

другая детская организация), реализующее всей своей жизнедеятельностью социально-природные возрастные потребности и возможности подростков, становится школой социализации, воспитания, средством развития личности подростков.

Эффективное развитие личности ребенка в деятельности детского общественного объединения обусловлено его своеобразием как особой социально-природной среды: собственно детской, самоорганизуемой, приближенной к ребенку, к реалиям его повседневной жизни.

Самодеятельность, активность самих детей – главная характеристика этой среды их жизнедеятельности. Особая ценность – сотрудничество, взаимопонимание и взаимоприятие детей и взрослых, общность интересов и ценностей.

Основу деятельности типичного детского общественного объединения составляет: активность подростков при выборе содержания, форм, средств организации деятельности; добровольность в овладении новыми знаниями, умениями, необходимыми для результативного включения в эту деятельность.

Через членство в детском общественном объединении подростки обычно связаны с жизнью не только школы, но и района, округа, города. Часто сами участники детских общественных объединений выступают инициаторами общественно полезных дел, организаторами коллективной деятельности, что способствует формированию у них социальной готовности, а также созданию и укреплению самого коллектива общественного объединения. Например, опрос членов объединения «Юность» (Академический район Москвы) через полгода участия в её деятельности показал, что «желание быть полезным и помогать другим» выросло с 2 до 100%. А «возможность приобретения навыков сотрудничества» – с 8 до 78%.

При обучении в школе учащимся даются знания, которые они обязаны усвоить. В детском общественном объединении

дети сами стремятся овладеть теми знаниями и навыками, которые позволят им участвовать в интересной для каждого деятельности, самореализоваться. Изъявляя желание стать членом детского общественного объединения, школьник берет на себя дополнительные, повышенные обязательства. Он выполняет не только правила, общие для всех его сверстников, но и законы данного объединения.

Программа деятельности детского общественного объединения, как правило, предполагает последовательное расширение круга деятельности членов объединения, постепенное усложнение форм и методов их работы и непрерывное повышение ответственности каждого за дела коллектива. Такая деятельность дает нужные результаты (развивает любознательность, активность и инициативу) при условии, если она затрагивает сознание и чувства подростков, удовлетворяет их разносторонние интересы. Отдельные акции, проведенные детьми объединений и получившие одобрение общественности и вызвавшие интерес у самих участников, повторяются, совершенствуются и складываются в циклограммы традиционных дел, которые, в свою очередь, дополняются новыми событиями. В зависимости от расширения деятельности появляется необходимость в приобретении новых знаний и умений.

Работа любого детского общественного объединения строится на реализации принципа детского самоуправления. Самоуправление детского объединения – начальная школа общения подростка к общественному управлению, освоения азов демократических отношений, личностного социального самоопределения. Смена, чередование поручений (индивидуальных и коллективных) – действенное средство развития личности подростка, показатель его личностного роста.

Особое значение в развитии личности подростка имеет взрослый – руководитель объединения. Позиция взрослых в детском общественном объединении отличается от позиции

педагога в школе: здесь нет обучающего и обучаемого; отношения выстраиваются на основе сотрудничества, как субъект-субъектные. Руководитель объединения скорее является старшим товарищем, который создает условия для самостоятельного выбора, видов деятельности, способов ее организации, меры участия и своей роли подростка в том или ином деле. В основе развития самостоятельности подростков лежит доверие к ним, вера в их силы и возможности. Так, руководитель не предоставляет детям подготовленный им перечень мероприятий, в которых можно принять участие, а дает возможность самим членам объединения проявить инициативу, высказать свои идеи, предложения, обозначить проблемы и пути их решения, реально оценив свои силы и возможности. При этом руководитель, как правило, присутствует на обсуждении планов работы, участвует в анализе проведенных дел, организует обучение членов объединения и т.д.

Особенно важна роль руководителя на стадии создания объединения, когда необходимо поддержать застенчивых, неуверенных, робких и молчаливых ребят, вовлечь их в обсуждение вопросов, непосредственно касающихся объединения. Руководителю необходимо так организовать деятельность объединения, чтобы вовлечь всех подростков в общественно полезную деятельность, дать каждому проявить свои лучшие качества, почувствовать уверенность в своих силах, испытать гордость за свои достижения, принадлежность к своей организации.

В то же время необходима продуманная педагогическая работа по определению перспектив развития объединения, личностного роста каждого члена, но расширению актива (не ограничиваясь «вечными, несменяемыми» лидерами).

Детское общественное объединение осуществляет свои социальные, культурологические и воспитательные задачи при помощи методов, способов, форм организации деятельности, соответствующих специфике объединения: игра, общие сбо-

ры, коллективные творческие дела, соревнования, олимпиады, слеты, трудовые десанты, смотры, конкурсы, что позволяет каждому подростку найти, выбрать свою нишу самореализации, познать себя.

Со временем все участники общественных объединений увереннее чувствуют себя при общении с одноклассниками и учителями, так как приобретают навыки сотрудничества и самоорганизации, умение брать на себя ответственность.

Для детских общественных объединений характерны такие эффективные формы работы, как организация общественно значимой деятельности в окружающем социуме: организация, отрядов следопытов, проведение рейдов, экологических десантов и т.д. Например, подростки, участники общественного объединения «Юность» (Академический район Юго-Западного округа Москвы) отмечают, что неизгладимое впечатление произвела на них сердцах шефская работа с детьми надомного обучения. Они проводили шахматно-шашечные турниры, творческие выставки работ детей с ограниченными возможностями. Совместно с общественной организацией «Ассоциация юных лидеров» работали на строительстве пандусов для инвалидов. Такая деятельность подростков способствует их позитивной социализации, становлению гражданской позиции, самоопределению в выборе ценностей жизни.

Анализ проведенных исследований убеждает в специфическом влиянии общественных объединений на личностный рост подростков, выражающийся: в овладении умениями, навыками общения, взаимодействия, рефлексии-самооценки; изменениях основной направленности личности (с индивидуалистической на общественную и деловую). На вопрос об основных изменениях в объединении 84% подростков из объединения «Юность» ответили: «Все меняются в лучшую сторону». 76% опрошенных отметили, что ребята «стали доброжелательней». Также опрошенные отметили, что именно в объединении помо-

гло им узнать много нового (54%), научиться общаться (73%), приобрести уверенность в себе (62%). На вопрос к участниками общественной организации «Юности» «изменился(лась) ли ты как человек, как личность за время участия в организации?» были получены ответы: «в лучшую сторону» (84%), стала общительней (24%). А на вопрос «что тебе нравится в организации получены следующие ответы: «все» (100%), «много друзей» (92%), «много интересного» (89 %), «сплоченность» (75%), «встречаться, общаться» (72%), «общественные дела» (65%).

В процессе развития объединения в нем постепенно складывается и развивается общественное мнение. Этому способствуют совместный анализ и обсуждение всей деятельности объединения, что создает атмосферу доверия и требовательности. Контроль общественного мнения авторитетного для подростка коллектива закаляет характер, воспитывает волю, прививает общественно полезные навыки личного поведения, гордость за объединение и за себя как его члена. «Сила общественного мнения в детском коллективе – совершенно материальный, реально осязаемый фактор воспитания» (А.С. Макаренко).

Педагогически направленная реализация потенциальных возможностей детского общественного объединения позволяет превратить его в особое воспитательное пространство, которое создается детьми в союзе со взрослыми, для детей, и способно противостоять пространствам негативного действия на ребенка.

Показателем действенности воспитательного пространства детского общественного объединения является формирующаяся в процессе деятельности новая позиция ребенка – члена и субъекта общности (отличная от позиций ученика, члена семьи, воспитанника учреждения дополнительного образования).

Смена социальной позиции в жизни ребенка, в результате чего он оказывается перед добровольным выбором в ситуации принятия на себя новых прав и обязанностей, является стимулом и показателем его личностного развития.

Позицию члена детского общественного объединения мы определяем как:

— освоение и добровольное принятие и выполнение конкретных прав и обязанностей;

— участие в управлении, организации жизнедеятельности сообщества;

— отклик на социально значимые события в стране, мире, посильное участие в них;

— проявление активности, творчества, инициативы, деловитости, ответственности, самостоятельности, дисциплины, воли в достижении общих и личных целей, коллективизма, товарищества, желания прийти на помощь людям;

— познание нового и приобретение организационных и профессиональных знаний и умений в разнообразной деятельности объединения, путем самообразования;

— сотрудничество со взрослыми и сверстниками на основе общности взглядов, ценностей, интересов, доверия, уважения, взаимной терпимости.

В процессе освоения подростком новой позиции он становится способным оказывать свое индивидуальное влияние на объединение, отдельных его членов, становясь субъектом жизнедеятельности объединения и своей собственной. Именно во взаимодействии субъектной и объектной роли ребенка (и взрослого) мы видим особую позицию члена детского объединения, а индивидуальные ступени, результаты ее освоения каждым членом — являются показателями развития личности подростка в воспитательном пространстве, созданном усилиями сообщества.

Таковыми ступенями личностного роста подростка в дет-

ском общественном объединении могут быть следующие индивидуально осваиваемые роли: ответственный участник-исполнитель; инициатор и организатор реализации проявленной инициативы; знаток (в конкретной содержательной работе объединения); руководитель «малой» группы (постоянной или временной); член органов самоуправления в объединении (выборных); лидер – руководитель объединения (признанный самими подростками, а не только взрослыми); вожатый младших школьников (подшефных объединения); инструктор «Школы актива» детской общественной организации, коллективным членом которой является первичное объединение.

Данные проведенного исследования позволили смоделировать программу-ориентир по развитию субъектной позиции подростка в деятельности детского общественного объединения. Назовем основные блоки модели.

Блок «А». Система конкретных ролей члена объединения по освоению новой социальной позиции (роль хозяина, творца, созидателя своего объединения: активного участника, инициатора, организатора, ответственного исполнителя, пропагандиста, наставника новичков, историка-летописца, редактора-журналиста, знатока, мастера-умельца, лидера).

Блок «Б». Примерный перечень видов, направлений, форм деятельности по освоению конкретных ролей (социально-общественная деятельность – трудовая, культурологическая, экологическая, патриотическая; самоуправленческая деятельность; профессионально – личностно ориентированная деятельность по овладению конкретными знаниями и умениями, необходимыми для активного включения в работу объединения; самообразование и участие в соответствующих профессионально направленных кружках, объединениях системы дополнительного образования; собственно внутренняя деятельность объединения – выпуск газет, журналов, со-

здание форпостов в школе, по месту жительства, оформление символики, взаимопомощь, деятельность в различных микро-структурах – звене, творческой инициативной группе, бригаде).

Блок «В». Система оценок, самооценок деятельности члена объединения, его структур; показателей индивидуального освоения новой позиции. Она включает: а) количественные оценки – конкретное участие в делах, практические результаты деятельности каждого, выполненные поручения, б) качественные оценки (творческое, самостоятельное, ответственное выполнение заданий, поручений, собственных инициатив; оценки позитивных поступков, действий, характера отношений; степень профессионализма в выполнении конкретных дел; передача опыта, внесение новизны в жизнедеятельность объединения: в) оценки индивидуальных достижений, роста члена объединения за определенный период (форма оценок – творчество каждого объединения): г) систематичность и наглядность системы оценок, их многообразие (по итогам коллективного творческого дела, конкретного задания группе членов, индивидуального поручения члену объединения, по отзывам взрослых, родителей, отдельных учреждений, через печать, личные книжки, внешние знаки отличия, грамоты, удостоверения, дипломы и т.д.).

Предложенная модель освоения подростком новой позиции члена детского общественного объединения ориентирована на развитие личности в воспитательном пространстве, субъектом которого являются прежде всего дети и взрослые – активные и заинтересованные в судьбах детей члены детского сообщества.

Таким образом, современные детские общественные объединения при грамотной педагогической позиции взрослого руководителя могут стать реальными инновационными субъектами позитивной социализации, внеш-

кольного воспитания подростков, эффективным средством развития их личности.

IV.4. Развитие детей и подростков в детско-взрослом образовательном производстве

Среди всех трансформаций, переживаемых современным российским обществом, одна из самых стремительных и опасных по последствиям и при этом внешне благообразная – превращение в общество потребления.

Общество потребления характеризуется:

- утверждением в качестве базовых ценностей эгоистического прагматизма, утилитаризма, гедонизма. Человек превращается в «машину желаний», все его свободы замещаются одной – свободой потребления. При этом потребитель не волен отказаться или ограничить потребление. Он волен лишь потребить то или другое;

- подменой реальности ее имитацией (симулякрами, по Жану Бодрийяру). Одна из самых больших имитаций, что общество потребления есть общество изобилия. О каком изобилии может идти речь, если подавляющее большинство его членов ощущает вечный, неутолимый *голод потребителя*, ведь нужно непременно купить то-то и то-то, съездить туда и туда, быть в курсе того и того, чтобы «соответствовать», то есть быть конкурентоспособным и успешным членом общества, а не неудачником;

- введением моды как механизма манипулирования сознанием во все сферы общественной и частной жизни. Потребление распространяется не только на вещи, но и на время, пространство, природу, на все окружение человеческой жизни, на зрительные, звуковые образы, создаваемые СМИ, на политические, культурные отношения людей, в том числе – на образование;

- ориентацией на непрерывное производство новинок,

стимулированием людей к их потреблению и, как следствие, - иронией и презрением ко всему старому и традиционному;

- деградацией смыслов труда и трудовой этики (в обществе потребления немало трудоголиков, но работают они, чтобы больше и лучше потреблять);

- атомизацией человеческого бытия, распадом традиционных форм социальности. Люди окружают себя таким количеством вещей, требующих постоянного ухода и внимания, что у них просто не остается времени на других людей;

- социальной пассивностью индивидов, дефицитом неэтичных мотиваций в поведении и поступках людей.

Идеология общества потребления выбрала молодежь как самую податливую социальную прослойку и требует ее полномасштабной консьюмеризации (превращения молодых людей в адептов потребительской цивилизации и носителей утилитарно-гедонистических мировоззренческих установок). Юному человеку не дают возможности даже на мгновение выпасть из системы потребления, стирают все его идентичности, кроме идентичности приобретателя, сковывают его свободу и делают приложением к вещам (компьютерам, мобильным телефонам, музыкальным хитам, бестселлерам и т.п.), превращают в послушного «вещеглота» (термин А.Секацкого).

Распространение потребительской идеологии как базовой философии жизни, происходящее на волне массовой культуры, вызывает деформацию практически всех институтов и механизмов социализации, в том числе и образования. Консьюмеризация образования (превращение его в один из институтов и механизмов потребительского социума) вызывает две группы последствий.

Первая группа последствий связана с утратой обучающей функции школы, превращающей систему образования в институт «социализации потребителя», отличающегося скудно-

функциональным запасом знаний, несамостоятельностью, ограниченностью и утилитарностью мышления.

Вторая группа последствий связана с утратой воспитательной функции школы. Из трех ключевых позиций, которые может занимать юный человек в школе — «ученик своих учителей», «гражданин школы» (субъект детско-взрослой образовательной общности) и «гражданин общества» — первая, «ученическая» позиция оказывается явно доминирующей. Происходит экспансия учебности — перенос учебных форм и учебного содержания (причем в довольно упрощенном виде) как на внутришкольную, так и на внешкольную общественную среду. Процветает «заурочивание воспитания» (термин В.А. Караковского): «урок мужества», «урок этики», «урок толерантности» и т.д. вместо создания реальных ситуаций для мужественных и нравственных поступков детей; обучение их управленческим навыкам в различных «органах самоуправления» вместо организации практической деятельности, в которой дети занимают управленческие позиции; обучение навыкам написания и защиты проектов вместо их реализации. Там, где дети должны действовать и через действие учиться, они обучаются, но не имеют возможности применить на практике свои умения и навыки.

Утрата воспитательной функции образования в условиях доминирования утилитарно-гедонистических установок потребительской культуры приводит к росту масштабов девиантного поведения в среде учащихся, к массовой утрате молодежью трудовой мотивации и трудоспособности.

В то же время не секрет, что сегодня все большее количество детей и подростков способно участвовать в реальной жизни общества (достаточно посмотреть на их активность в социальных сетях). Этого, однако, не происходит, прежде всего, из-за не востребованности обществом вклада детей в решение вопросов, касающихся их жизни, а также из-за от-

сутствия гуманитарных технологий, позволяющих этот вклад получить, систематизировать и включить в процессы принятия решений взрослыми.

Сегодня доминируют технологии и практики индивидуализированного сопровождения детей и диадного взаимодействия «взрослый – ребенок». Отодвинуто на задний план фундаментальное положение отечественной педагогической традиции о том, что помимо силы *личности* взрослого, влияющего на ребенка, есть еще сила *общности* значимых для ребенка людей – ровесников, младших и старших сверстников, взрослых. Именно детско-взрослая бытийная общность (в формах малой группы, команды, коллектива и т.д.) является тем подлинным пространством, где возникают, проходят начальную стадию формирования собственно человеческие способности, позволяющие юному человеку стать субъектом своей жизни. И именно детско-взрослые общности обладают уникальным потенциалом по обновлению нашей общественной жизни.

Выход из ситуации инфантилизации и консьюмеризации молодежи лежит на путях отказа образовательного сообщества от привычных (и по сути – потребительских) методов и форм воспитания (мероприятийных, словесно-демагогических, досугово-развлекательных и пр.) и утверждения созидательных, общностных методов и форм воспитания, в том числе, высшей, по нашему мнению, культурной формы – *детско-взрослого образовательного производства*.

Воспитывает и образует не любая активность или работа, встроенная в систему социально-экономических отношений. А.С. Макаренко подчеркивал, что в воспитании важен не сам по себе трудовой процесс – то есть не определенная последовательность действий, ведущая к определенному результату (это «труд-работа»), и не овладение необходимыми для работы знаниями и навыками (это «труд-учеба»,

обучение труду). Воспитывающий труд – это «труд-забота» (хозяйственное попечение юного человека о мире, о других людях, о самом себе).

И еще – воспитывать и образовывать может исключительно «образцовый труд» (А.С. Макаренко), то есть такой, организация и содержание которого являются наивысшими на данный момент времени. Образцовый труд – наукоемкий, высокоорганизованный, в качестве субъекта имеющий общность (сообщество), при этом персонализированный, создающий высокое качество жизни, требующий высокой квалификации работающих, рентабельный.

Все вышеперечисленное достижимо в условиях детско-взрослого образовательного производства. Это передовое и прибыльное (в социальном и/или экономическом плане) производство, точнее – производственное сообщество, в котором дети в учебно-воспитательных целях занимают основные исполнительские и управленческие должности, что позволяет им непосредственно участвовать в организации совместной деятельности по производству вещей, услуг, информации. Для выполнения же наиболее сложных и ответственных работ, координирующих и консультационных функций приглашаются взрослые (педагоги и/или специалисты).

Детско-взрослое образовательное производство – это высокопродуктивная социально-педагогическая инновация, ибо не замкнута в школьном «мирке», а выводит подростков и старшеклассников в реальные социальные и экономические отношения, начинает производить частное и общественное благо.

И превращается школьная фото-видео-студия в *фото-видео-ателье*, работающее с населением муниципалитета. Мини-типография школы и редакция школьной газеты становятся *детско-взрослым издательством*, работающим не только на нужды школы, но и по внешним заказам. Гуманитарные

исследовательские группы старшеклассников объединяются в *детско-взрослую социологическую службу*, изучающую общественное мнение в рамках территориального сообщества. Педагогический отряд старшеклассников перерастает в *детско-взрослую педагогическую службу*, работающую с детьми младшего возраста в группах кратковременного пребывания. Дизайнерская группа образовательного учреждения трансформируется в *проектно-дизайнерскую фирму*, помогающую жителям и социальным службам преобразовать предметно-эстетическую среду. Компьютерный клуб становится *детско-взрослым центром сайтостроительства и ИКТ-сопровождения*. Такие примеры и сценарии можно множить и множить.

В школе может быть создан парк детско-взрослых образовательных производств (гуманитарных и технических). А если у школы хорошие связи с наукой, то могут появиться и детско-взрослые научно-образовательные производства.

Высокий воспитательный потенциал детско-взрослых образовательных производств обусловлен:

- содержанием и характером делового, межличностного, межвозрастного общения в процессе производительного труда;

- необходимостью субъекту принимать решения и брать на себя ответственность (непосредственно в производстве, в управлении производством);

- общественной и личной значимостью и ценностью производимого продукта;

- необходимостью субъекту проектировать, планировать, сценировать, анализировать, прогнозировать свою деятельность;

- эстетикой высокоорганизованного и технологичного труда;

- трудовой дисциплиной, понимаемой как добровольное самоограничение в процессе труда;

- духом сотрудничества в общем командном (коллективном) деле.

Детско-взрослые образовательные производства — это национальная, российская инновация, благодаря которой мы можем вернуть себе лидерские позиции в мировом образовании и детско-молодежной политике, которые сегодня задыхаются под натиском глобального потребительства и обслуживающих его идеологических доктрин.

IV.5. Развитие ребенка в интегрированных детско-взрослых общностях

Главной целью корчаковского лагеря «Наш дом», организованного 20 лет назад Российским обществом Януша Корчака для детей разного возраста (от 6 до 17 лет), разных социальных групп (дети-инвалиды и сироты, здоровые дети из неблагополучных и благополучных семей из разных городов России и других стран, где существует корчаковское движение), является развитие ребенка.

Важным источником знания о ребенке: о его физическом состоянии, гражданском становлении, идентификации себя как гражданина России, развитии представлений о мире, об актуальных проблемах современной жизни, о формировании самопознания, самооценки и т.д. — являются школа и другие образовательные учреждения. В нашем многолетнем исследовании нас интересовал процесс развития ребенка в детском оздоровительном лагере, в частности, в его детско-взрослой общности.

Проблеме детско-взрослой общности в течение последних десятилетий придают большое значение многие ученые. В работах Н.Л.Селивановой, И.Ю.Шустовой, В.И.Слободчикова и других подчеркивается, что детско-взрослая общность — явление социально-педагогическое. Являясь объектом воспитания, она подчиняется целенаправленным педагогическим

влияниям. Одновременно это социально-психологическая система связей и отношений, которая выступает в качестве самостоятельного субъекта своего развития и функционирования и с первых дней своего существования развивается спонтанно и зачастую независимо от усилий взрослых.

Впервые в педагогике понятие детско-взрослой общности было представлено в работах Л. И. Новиковой и А. Т. Куракина, рассматривавших ее в контексте детского коллектива. Авторы отмечали, что любой детский (детско-взрослый, воспитательный) коллектив имеет двоякую структуру: выступает, с одной стороны, как организация, как система формальных связей, с другой стороны, проявляется как общность, система эмоционально-психологических связей и отношений. Детско-взрослая общность складывается непроизвольно, через добровольное объединение взрослых и детей, их эмоциональную открытость друг другу.

Источником возникновения общности является эмоциональное «Я» субъекта, присоединение субъектом себя к другому, другим. Педагог может создать определенные условия, порождающие общность, содействовать возникновению и функционированию детско-взрослой общности, где он выступает как равный другим. Развитие общности идет от эмоциональной включенности людей в общее переживание или деятельность к формированию ценностно-смыслового пространства общности, к самоопределению в ней каждого субъекта (позиции, направлений и способов деятельности), проявлению и реализации авторских инициатив ее участников. Таким образом, детско-взрослой общности как неформальной свободной группе больше присущи спонтанные, самовозникающие и саморегулируемые процессы, чем организации.

Детско-взрослая общность подчиняется своим внутренним законам. Педагогу необходимо знать, какие процессы в

ней протекают, каково их влияние на отдельного ребенка. В общности в самосознании человека происходят два важных взаимосвязанных процесса – отождествление, идентификация себя с общностью, что направляет процесс социализации, и обособление, выстраивание осознанного отношения к общности, что направляет процесс индивидуализации. Данные процессы более всего имеют отношение к юношам и девушкам, они являются следствием основных потребностей возраста юности в общении, идентификации себя со значимыми людьми и в обособлении, осознании своей индивидуальности. Обособление и отождествление в детско-взрослой общности могут привести как к положительным, так и к отрицательным результатам, они требуют педагогического понимания и управления как процессы взаимосвязанные и взаимообусловленные. Не случайно О.С. Газман выделял особое направление деятельности педагога – педагогическую поддержку, направленную на помощь воспитаннику в познании и проявлении своей индивидуальности, на осознанное обособление и восхождение к своей самости. Благоприятное прохождение процессов обособления и отождествления в детско-взрослой общности позволяет воспитанникам через обособление осознавать становление своего «Я», развивать свою творческую индивидуальность, а через отождествление идентифицировать себя с общественными процессами в общности, осознавать свою социокультурную позицию в обществе.

Ученые подчеркивают: целенаправленное управление детско-взрослой общностью предполагает «мягкую» систему педагогического управления, которая должна сохранить общность между педагогом и воспитанниками и между самими воспитанниками. Такое управление включает создание отношений гуманистического типа; его характеризует взаимодействие педагога и воспитанников как проявление ими

своих субъектных свойств, поддержку педагогом субъектных качеств членов общности; включенность педагога в детское сообщество.

Для такого управления характерно: четкое и ясное проявление интересов субъектов; наличие механизмов, позволяющих соотнести разные интересы и вычленить основу для согласия, а также перевести интересы субъектов в общую цель; наличие необходимых функций и ролей для достижения взаимно приемлемого результата деятельности; наличие регуляторов, позволяющих наладить эффективное взаимодействие субъектов (С.М. Юсфин).

Данные характеристики позволяют рассматривать взаимодействие в общности как сотрудничество. При этом субъекты сотрудничества должны обладать определенными способностями и умениями, позволяющими реализовывать совместные цели в деятельности, выступать субъектами своих действий, способствовать формированию коллективного субъекта (общности) для самостоятельных действий.

В. И. Слободчиков отмечает, что развитие и формирование ребенка как субъекта собственной жизнедеятельности может происходить в условиях, соответствующих самым высоким нравственным нормам человеческого общежития. Педагогический процесс может считаться только тогда профессионально и нравственно оправданным, когда он организован по способу «со-бытийности» и встречи поколений. Со-бытийность представляет собой такой тип отношений ребенка и взрослого, где они вправе иметь собственные интересы и потребности, размышлять и выстраивать образ собственного «Я» и образ собственной жизнедеятельности, осознавать свою свободу и свою ответственность по отношению друг к другу.

Все эти характеристики детско-взрослой общности мы искали и анализировали в деятельности международного ин-

теграционного корчаковского лагеря «Наш дом».

Международный лагерь «Наш дом» Российского общества Януша Корчака летом 2012 года отмечает свое двадцатилетие. Начало его деятельности – 1993 год. Так же, как у Корчака, в лагере каждый ребенок – не абстрактная фигура, а конкретный человек со своей реальной жизнью.

В лагере «Наш дом» каждый ребенок имеет возможность войти в несколько общностей. В группу ровесников, которая в лагере называется «семья». В различные разновозрастные общности – кружки, студии, секции. Одновременно каждый ребенок входит в разновозрастное общелагерное сообщество.

Одна из существенных характеристик лагеря – его интеграционный характер. Интеграция понимается нами как общая жизнь детей разных социальных групп, которая пронизана гуманистическими идеями Януша Корчака о правах ребенка, о диалоге между взрослыми и детьми как доминанте их взаимоотношений, о прощении как основном принципе педагогической деятельности. Одна из ведущих корчаковских идей, которая лежит в основе жизнедеятельности лагеря, – право ребенка на уважение. По Корчаку, это главное право ребенка. Оно является результатом убежденности педагога в том, что ребенок как человек активный и самостоятельный способен сам организовать свою жизнь. Идея самостоятельности – концептуальная идея Корчака, который был уверен, что только знания, добытые самостоятельно и пережитые ребенком, становятся средством его развития. Самостоятельность детей – концептуальная идея лагеря.

В концепции лагеря нашли отражения разработанные Корчаком права ребенка: право на ошибку, на тайну, на уважение детского незнания и труда познания, текущего часа и сегодняшнего дня; мистерии исправления, усилий и доверчивости, права на использование своих достоинств и сокрытие своих недостатков, на движение, игру, собственность. Мно-

гие идеи Корчака нашли отражение в Конституции лагеря и других документах.

Интеграция детей разных социальных групп в единое детское сообщество — ведущее направление деятельности лагеря. Разнообразная совместная деятельность; физическая реабилитация детей путем вовлечения их в посильные спортивные мероприятия; развитие правовой культуры, построение в лагере отношений демократического общества, где дети и взрослые имеют равные права; самоуправление, организованное по образцу корчаковских детских домов (здесь работает детский парламент; выпускается газета, осуществляются уборка и дежурство). Как у Корчака, в лагере действуют почтовые ящики, в которые дети могут анонимно опускать письма и записки, доска объявлений, проводятся плебисциты по поводу самых важных событий — все это обеспечивает вожатых обратной связью, помогает оперативно принимать решения.

Одно из самых важных направлений работы с детьми — их интеллектуальное и творческое развитие. В лагере ежедневно работают кружки, мастерские. Дети изучают иностранные языки, поют, рисуют, танцуют, учатся играть на гитаре, участвуют в праздниках и конкурсах. Популярны в лагере ролевые игры, психологические тренинги, проводимые вожатыми или приглашенными специалистами.

Предметом нашего специального исследования является международный характер лагеря «Наш дом». Эта идея берет начало в истории мирового корчаковского движения. Начиная с 1978 года, объявленного ЮНЕСКО годом Корчака в связи со столетием со дня его рождения, движение это приобрело международный характер. Идея создания лагеря как международной организации проявляется, прежде всего, в его «кадровой политике». В лагере работают вожатыми молодые люди из России, Украины, Голландии, Германии, США, Швейцарии, Испании. Это активные участники корчаков-

ского движения в своих странах, студенты педагогических и других вузов, молодые педагоги, социальные работники, психологи, а также переводчики, актеры, музыканты, инженеры, проявляющие интерес к детям и проблемам детства.

Особая задача — создание международной команды вожатых. Главный педагогический метод руководителя лагеря в работе с вожатыми, в том числе иностранными, — отказ от их опеки и, с другой стороны, помощь каждому из них в определении своего особенного маршрута, проходя которым он получает возможность импровизировать, отклоняться от маршрута, но все равно пройти его от начала до конца. Речь идет о принципе свободы в совместно построенном пространстве. Опыт показывает, что самое важное в этих процессах — бережное отношение к энергии поиска каждым молодым человеком (даже в рамках единой команды) своего направления, своего стиля общения с детьми, своего почерка, постоянное побуждение их азартного интереса к опыту коллег, создание творческой атмосферы, всемерное поощрение каждого участника воспитательного процесса за творческую находку. Вершина креативного процесса — собирание и издание материалов педагогических наблюдений, отражающих общую работу. Сегодня в архиве лагеря более 2000 страниц — это тексты общелагерной газеты-дневника «Дни нашей жизни» (50 выпусков), газет «Парламентский вестник», «семейные» газеты, сценарии видеофильмов, стихи, написанные слепыми и зрячими детьми, рисунки, фотографии и т.д.

Вожатые из других стран впервые появились в лагере в 1994 году. За прошедшие годы здесь прошли стажировки и затем работали вожатыми, а также руководителями лагеря многие студенты из Голландии, Германии, Швейцарии, Украины, Испании, США.

Международный характер лагеря проявляется и в детском его составе. За 20 лет здесь провели каникулы дети с Украи-

ны, голландские и немецкие дети, дети из Италии и Канады.

Анализ многочисленных опросов позволяет сделать выводы, что есть ряд позиций, одинаково значимых для вожатых лагеря «Наш дом» из разных стран мира. К ним мы относим следующие.

1. Приоритет идей, связанных с судьбой Я. Корчака. Интерес к его педагогическому наследию и верность его идеалам.
2. Демократический характер сообщества. В демократизации лагеря важную роль сыграло то, что вожатые из западных стран имеют большой опыт в организации демократического общения в детских общностях.
3. Обсуждение и совместная выработка решений по поводу основополагающих документов и моментов жизни лагеря: конституции, организации самоуправления, кружков и общелагерных мероприятий, уклада жизни лагеря.
4. Включение в быт и уклад лагеря гуманистических традиций, поддерживаемых международными корчаковскими организациями, гуманистических традиций других стран.

В то же время международный характер жизни лагеря рождает проблемы, которые при определенных условиях могут стать тормозом в развитии детско-взрослых общностей. В первую очередь, здесь идет речь о языковых трудностях. В лагере общение ведется на русском, английском, голландском и других языках. В связи с интеграцией в детские общности слепых детей письменное общение предлагается также на Брайле. В лагере работают языковые кружки, в частности, кружок русского языка для вожатых и стажеров из других стран. В течение всех лет работали кружки английского, голландского и немецкого языков, все дети учили песни на разных языках мира и т.д.

С первого дня существования лагеря в центре нашего внимания была проблема эмоционального равновесия вожатых из других стран. Специальные анкеты, направленные на выяснение этих проблем, показали достаточно стабильную атмосферу лагеря. Приведем некоторые ответы иностранных вожатых на вопросы анкеты.

Ответы 2003 года (10 лет существования лагеря «Наш дом»)
Ян ван Эйкен (Голландия)

Первый раз я был в лагере в 1998 году в Голландии с моим лучшим другом Кристианом де Фризом. Мне так безумно понравилось в Нашем Доме, что я о сих пор не могу от него оторваться. За прошедшие годы я уже немного обрусел. В 2001 году я не был в лагере. Первые два года (1998 и 1999) я ездил ребенком, а последние два раза (2000 и 2002 года) работал как стажер.

Для меня как ребенка лагерь 1999 года был самым замечательным. Я впервые побывал в России, познакомился с русской культурой. Я знаю, что в тот год я был не особенно приятным ребенком для моей «мамы» Рейны и «папы» Максима. Но лагерь все равно был отличным. 2002 год был для меня пиковым годом как для стажера. У меня была фантастическая «семья», и у нас с Костей, Алсу и Васей получилась очень хорошая команда. Дети были такие милые, что я к ним ужасно привязался. Я очень часто думаю о них и скучаю по ним.

Зоша Скубиш (Голландия)

Я только один раз была в Нашем Доме как ребенок — в 2000 году, но это был для меня классный лагерь. Я только один раз была вожатой, и это был прекрасный лагерь. Если бы мне надо было выбрать между двумя этими лагерями, я бы не смогла: когда ты едешь работать, то все совсем иначе. Работать вожатой было трудно, ужасно не хватало языка.

Аннемике ван Асселт (Голландия)

В 2001 году я ездила вожатой в лагерь Наш Дом в Свет-

логорске. Больше всего мне понравилось, что мы жили семьями – небольшими группами, и, таким образом, была возможность поближе познакомиться с детьми своей «семьи». Я думаю, что очень важная часть лагеря – сбор. Во-первых, мы собирались каждый день все вместе, во-вторых, мы слышали информацию о прожитом дне и о планах на следующий день. А совместное пение песен на сборе играет важную роль для развития сплоченности, чувства, что мы одно целое, ну и это просто очень здорово!

Анки Стаутъесдейк(Голландия)

Я работала вожатой в лагере в 1996 году и приезжала в голландский лагерь на несколько дней. Что мне особенно нравится в Нашем Доме, так это то, что он существует. Здесь на несколько недель создается особый мир, где люди поют, танцуют, разыгрывают спектакли, занимаются спортом, говорят друг с другом и т.д. Каждый может найти здесь свое место и оставаться самим собой. Творчество, которое бурлит внутри «семьи», и контакты с детьми/подростками было чем-то очень важным для меня. Я всегда восхищалась артистическими талантами детей и взрослых в лагере.

Я думаю, что благодаря энтузиазму вожатых и детей, которые тоже с головой уходят в этот созданный нами мир Нашего Дома, в лагере существует общее чувство «ЗДОРОВО!», которое и делает лагерь таким замечательным. Я думаю, что для любого человека, богат он или беден, стар или юн, спокоен или безудержен, это обогащающий опыт. И еще так потрясающе, что наиболее сложные дети по прошествии времени изъявляют желание стать вожатыми в лагере.

Тео Каппон (Президент общества Корчака Голландии)

1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000 (в гостях), 2002, 2003 – как вожатый, кинооператор, опора для голландской группы, консультант, руководитель стажерской группы. Самое прекрасное в лагере - видеть, как дети, которые так отличают-

ся друг от друга (возрастом, принадлежностью к культурам, социальным положением, физическими возможностями, характером и т.д.), друг с другом живут, то есть общаются, играют, ссорятся, влюбляются, поддерживают друг друга. Здесь я многому у них научился.

Стефан Пейтер Кристианс (Голландия)

В 2003 году я впервые приехал в Наш Дом как стажер. Это было потрясающе. Мои отношения с окружающими людьми были значительно интенсивнее. Я был потрясен тем фактом, что ты, будучи вожатым, вдруг привязываешься к своей «семье» и начинаешь всех любить. На мой взгляд, значительно больше, нежели чем когда приезжаешь в лагерь как ребенок. Это оставило во мне глубокий след, да и вообще это уникальный опыт.

Арне Бёльт (Германия)

Я был 4 раза в лагере Наш Дом: в 1996 и 1997 в Солотче, в 1998 в Голландии и в 1999 в Темрюке. У меня остались очень хорошие воспоминания от обоих лагерей в Солотче. В голландском лагере было тоже здорово. Я отвечал там за утреннюю радиопрограмму. Очень особенной была моя роль как пастора на шуточной свадьбе Ирис и Дункана.

Летом 2012 года, в год 20-летия лагеря, мы задали участникам лагеря примерно те же вопросы:

Горшков Николай Евгеньевич (Россия)

1. Те несколько первых рязанских и зимних московских лагерей, в которых я принял участие, те ребята, с которыми мы вместе их прожили, события, пережитые вместе, — все это для меня самые яркие воспоминания того времени. До сих пор, оглядываясь назад, перелистывая старые фото и рассказывая другим о лагере и обществе Януша Корчака, я улыбаюсь, как улыбаюсь самым добрым и приятным воспоминаниям детства и юности. Стирающиеся социальные, гендерные и этнические различия, командная работа близких людей, по-

зволяющая решать все вопросы, которые возникали, радость общего творчества, дружеская помощь и участие, дух товарищества и ощущение родства, единства и гармонии — все это для меня «Наш Дом».

2. Перспективы лагеря. Он нужен, его не может быть много, он не может быть сам по себе. Его делают люди, причем те люди, которые из него вышли. Он не должен стать коммерческим проектом или полигоном социальных и педагогических экспериментов, в нем должна сохраниться преемственность отношения и взаимоотношений «Нашего Дома».

3. Я желаю всем сил, энергии и творчества, желаю, чтобы быт и жизненные неурядицы не стали непреодолимой преградой вашему прекрасному душевному порыву. Пусть радость успешных лагерей и улыбки на лицах участников всегда будет достойной наградой ваших усилий.

Грошева Наташа (Россия)

Перспективы у лагеря «Наш Дом» есть. Это могут быть совместные празднования дней рождения «Нашего дома», а также — летние и зимние интеграционные лагеря. Передача традиций от старших вожатых младшим, подготовка достойных педагогических сил, промежуточные встречи в течение года. Наличие финансирования, литературы для вожатых, помещения для проведения лагерей. Мои пожелания вожатым «Нашего дома». Старше меня: встречаться по возможности чаще. Ровесникам: встречаться по возможности чаще. Младше меня: находить новые лучшие решения, встречаться по возможности чаще.

Одной из задач нашего исследования было определение на основании анализа двадцатилетней деятельности корчаковского лагеря «Наш дом» качество существующей в нем детско-взрослой общности, а также определение соответствия практики лагеря существенным признакам общности, которые разработаны коллективом лаборатории теории вос-

питания ФГНУ ИТИП РАО (рук. Н.Л.Селиванова). Удалось установить, что у членов сообщества лагеря «Наш дом» есть чувство сопричастности друг другу, ощущение своей принадлежности к общему кругу, для них характерно переживание схожести интересов, образа жизни, судьбы с другими членами сообщества. Существенным признаком общности является также взаимная комплиментарность ее членов, понимаемая как неосознанная тяга, симпатия, подсознательное взаимовлечение. Именно взаимная комплиментарность приводит к установлению неформальных отношений между членами общности.

И сам лагерь, и каждая составляющая его группа детей является временным объединением. Парадокс заключается в том, что так как большинство детей ездит в лагерь много лет, временные группы и объединения в совокупности становятся постоянными, живут долгие годы, дети получают возможность общаться и во время зимних каникул (зимние лагеря) и летней смены. Это касается также общения с иностранными членами детских и вожатских общностей. Здесь общение реализуется в основном в виртуальном пространстве: электронная почта, интернет-сети «В контакте», «Facebook» и др.

Характеристика детско-взрослой общности в лагере — это, в сущности, характеристика атмосферы, которая там царит. Создание и сохранение этой атмосферы — главная цель деятельности команды взрослых. Такая атмосфера имеет свою особую яркую окраску, свой «температурный режим» — постоянную теплоту. Ее отличает мягкая смена напряжения и покоя, радости и грусти, шума и тишины, в ней есть редкие, но весьма значимые для всех минуты абсолютного единения, интима — полного доверия, множества положительных эмоций, глубоких чувств дружбы и любви. Создание такой атмосферы — очень сложная психолого-педагогическая задача, ее появление и развитие — результат значительных усилий: об-

суждений, диалогов, споров, совместной деятельности детей и взрослых. Опыт показывает, что дети охотно вовлекаются в создание такой атмосферы, они ее высоко ценят, берегут. Это то, что запоминается, остается на долгие годы. Этому общему чувству мы дали название — эмоциональная память.

Мощную объединяющую роль в международном лагере «Наш дом» играет корчаковская идеология. Важнейшие педагогические ценности: принцип уважения личности ребенка, выбор диалога в качестве приоритетного способа взаимодействия между взрослыми и детьми, принцип прощения, в котором находит отражение идея доверия к ребенку, веры в его силы, оптимистическая гипотеза относительно его успехов в жизни лагеря и т.д. — педагогический коллектив черпает в творческом наследии Януша Корчака.

Весьма ценно то, что вожатые из других стран становятся инициаторами оригинальных идей и мероприятий, активно внедряют в жизнь лагеря традиционные формы организации работы с детьми в своих странах, в подготовке сюрпризов, подарков, в оформлении ярких праздников. Особенно это проявляется, вызывая неизменный восторг всего сообщества, во время традиционных для лагеря Дней Голландии, Германии, России, Татарстана и т.д. Проявляется эта самобытность также в культурных «вкладах» вожатых каждой страны: музыкальных, танцевальных, театральных и других.

Многие идеи, связанные с гуманизацией пространства детства, гораздо быстрее поддерживаются и принимаются иностранными вожатыми: в их странах опыт демократических отношений развит лучше, чем в пост тоталитарной России.

С другой стороны, возникают и конфликтные ситуации, связанные с тем, что нередкое для России принятие спонтанных решений, изменение заранее намеченных программ действий иностранными студентами принимается с трудом, раздражает их. Также и европейская привычка все планиро-

вать заблаговременно, а затем неоднократно проговаривать, согласовывать, тратить много времени на обсуждения вызывает иногда недоумение российских вожатых.

Привлечение в лагерь вожатых и детей из других стран стимулирует изучение иностранных языков, а знакомство с культурой и традициями других народов расширяет кругозор детей, воспитывает терпимость к людям других рас, национальностей, религиозных конфессий, позволяет детям ближе познакомиться с культурой и традициями других стран. Все это можно рассматривать как положительные характеристики детско-взрослой общности лагеря «Наш дом».

IV. 6. Влияние ребенка на развитие детской общности

Для каждого ребенка существуют три важнейшие проблемы его личной жизни. Это проблемы взаимоотношений со взрослыми, со старшими детьми и со сверстниками. Отношения с младшими по возрасту детьми важны, но, как правило, далеко не настолько значимы.

Другое дело – взаимоотношения со сверстниками и с авторитетными для ребенка социальными сообществами, формальными и неформальными.

Влияние ребенка на свое ближайшее окружение связано с базовыми социокультурными практиками воспитания во всех традиционных мировых социальных сообществах, являясь составной частью поло-ролевой инициации подростков во взрослую жизнь общины, социального сообщества.

С определенного возраста подростку доверяют заботиться о младших, добывать хлеб насущный на благо семьи, зарабатывать на собственную жизнь и в случае необходимости с оружием в руках защищать общину, общество и государство (в мире современных конституций это право и (или) обязанность наступает по военному призыву с 18-20 лет, скажем, в России, в Израиле, Швеции, Финляндии, Италии, Франции, ФРГ т.д.).

Понятно, что и время, и пространство детства весьма ограничено в традиционных обществах, наследующих многие первобытные традиции. Там срок детства невелик, если вообще таковой есть. В 11-12 лет нубийца, папуаса, индейца, чукчу и т.д. проводят через обряды инициации, и он, символически умирая как ребенок, рождается к новой социальной роли мужчины или женщины. То же самое практически сегодня происходит как массовое явление и в «джунглях» больших городов. Причем это характерно для многомиллионных масс населения не только в развивающемся мире Индии и Латинской Америки, но и для суперсовременных мегаполисов Евросоюза, Японии, США, Канады. С 12-14 лет детям все чаще приходится становиться и полноценным кормильцем в многодетной семье – почти точно так же, как и в традиционном обществе.

Дети сегодня взрослеют фантастически быстро, бойко и хватко осваивая многие социальные ниши и культурные формы современности. В современном российском обществе право на получение паспорта ребенок имеет уже с 14 лет; тем самым общество признает его гражданскую вменяемость и социальную ответственность. Нередкими стали браки несовершеннолетних, причем не только в регионах с традиционным укладом.

Однако не только общество влияет на подростка, социализируя его и воспитывая. Существует и обратная связь. Ребенок в состоянии влиять на детские общности, в которых он, участь и социализируясь, проводит значительное время своей повседневной жизни. Он может оказывать влияние и на свое социальное окружение, причем не только на ближайшее. С педагогической точки зрения это и есть вопрос о воспитании жизненной активности, ценностных приоритетов и социальных смыслов этой активности.

В современной жизни при всей важности отношений со

взрослыми и более старшими по возрасту детьми, именно взаимоотношения со сверстниками во многом определяют поведение ребенка, мотивируют выбор приоритетов его учебной, игровой, коммуникативной деятельности, влияют на развитие его личностных качеств и социокультурных установок. Занять свое особенное, значимое для себя и для других место среди сверстников, *быть признанным* хотя бы в какой-то группе важно для любого ребенка.

Не для всех, но для довольно значительной части детей важно стать *лидерами* в группе своих *сверстников*, то есть обладать реальной возможностью влиять на те детские общности, в которых им интересно жить.

Далеко не для всех, но для наиболее амбициозных, честолюбивых и энергичных подростков особую значимость приобретает цель добиться реального влияния на свое ближайшее социальное окружение: соседскую общину, село, микрорайон, город. Для социально активных подростков важно добиться статусного самоутверждения посредством завоевания определенного уважения и доверия в глазах не только старших подростков, но и взрослых соплеменников, соседей, граждан.

Отдельные же подростки идут в своих честолюбивых планах настолько далеко, что пытаются диктовать свою волю тому или иному сообществу взрослых, стать *лидерами для взрослых и опытных*. Если еще не достигший совершеннолетия при этом не пытается игнорировать реальность, а действует и поступает не по возрасту разумно, обдуманно, авторитетно и взвешенно, его социальный статус человека, к мнению которого прислушиваются и взрослые, может быть принят его социальным окружением.

Именно из таких сильных духом и твердых характером подростков выходили совсем юные генералы революционных армий Конвента.

Вспомним юных сподвижников и сотрудников Петра Первого, его «потешных» — будущую кадровую элиту вооруженных сил обновленной России. Новейшая история знает примеры исключительно высокого социального статуса подростков, в пятнадцать-шестнадцать лет командовавших полками (А.Гайдар), возглавлявших разведывательно-диверсионные организации («Молодая Гвардия») руководивших бригадами взрослых производственников. Например, А.Г.Лёвин, заслуженный строитель России, уже в 16 лет вполне реально влиял на бригаду взрослых строителей Метростроя — сегодня он академик, Генеральный директор ОАО «Управление «Союзметрострой».

В наших общих семейных воспоминаниях во многом заложена родовая память страны, свидетельствующая о глубоком и мощном влиянии юного поколения на общество, на его судьбоносные события. В Великую Отечественную войну за Родину полегло практически всё поколение 1923 года рождения, юношей и девушек, мобилизованных и добровольцев, на срочной действительной службе и ополченцев.

Чрезвычайно важно отметить то обстоятельство, что на социокультурные установки поведения ребенка в его малом и большом социальном окружении исключительное влияние оказывают социально-политические установки той или иной долгосрочной программы общественного развития.

Педагогика знает о существовании, по сути, всего *двух* подобных установок.

Первая из них (всемерное поощрение к социальной активности) держит ориентир на активную жизненную позицию подростков в окружающем социуме. Так, социально-политическая установка 1920-х годов «Пионер — всем ребятам пример» закрепляла лидерские позиции пионерской организации в детском общественном движении, требовательно предполагая всемерное развитие общих организационно-ли-

дерских способностей пионерии и комсомола. Свидетельством интенсивного влияния на детские общности, на большое социальное окружение, не только отечественное, но и зарубежное, стал авторитет таких мощных детских объединений, как «Артек», «Орленок», «Океан». Реален значительный вклад пионеров и комсомольцев, подростков 13-17 лет, в послевоенное восстановление народного хозяйства, в освоение целинных и залежных земель, строительство БАМа.

Реально влияние учащихся подростков на культурное благоустройство «малой родины» в рамках краеведческих, музейных, юннатских программ Всесоюзных пионерских маршрутов и ударных комсомольскихстроек, строительных отрядов и лагерей труда и отдыха старшекласников (ЛТО).

Однако, увлекаясь всесоюзными рапортами и успехами, руководство детско-взрослых общностей всех уровней организации, да и сами подростки со временем утратили критический взгляд на многие кризисные явления в собственном социуме. Их социальная активность все больше воспринималась и принималась тогда, когда принимала характер карьерного выслуживания. В дальнейшем, когда в рядах «союзной» молодежи оказалась практически вся учащаяся и неучащаяся молодежь страны, лидерская функция *самой масштабной детской общности в истории* с неизбежностью оказалась формализована и заблокирована, а к 1990 году фактически дезавуирована и обесмыслена, что привело к кардинально-критическому пересмотру места, роли и значения Союза пионерских организаций среди массы детских общностей и организаций детского движения.

Другая установка, не менее принципиальная, чем первая, — это изоляционистская установка всемерного поощрения к социальной пассивности и потребительству/консюмеризму, выраженная в формуле «Ваше дело — учиться». Она делает маловероятным развитие лидерских качеств и организатор-

ских способностей подростков, искусственно тормозит естественный процесс их вторичной социализации, становления гражданина Таковы кидалтс – (от англ. слов kid (дитя, ребенок) + adult (взрослый)), т.е. дети-взрослые, «несовершенновзрослые», так и не повзрослевшие потребители с весьма зауженным социально-культурным диапазоном сознания и поведения.

В результате проведения в жизнь подобной социально-психологической установки массовая инфантилизация подростков, не получающих просоциального жизненного опыта в организациях, ведущих воспитательную деятельность, приводит к разного рода аберрациям в представлениях о собственных социальных ролях, о естественных отношениях будущего мужа и жены, матери и отца и т.д. А поскольку «свято место воспитания» никогда не бывает пусто, его занимают разного рода неформальные субкультурные общности, возмещающие с крайне сомнительными социальными смыслами то, что недодали семья и школа.

Именно поэтому в современных условиях нестабильного социума и критического состояния качества общественно-нормативной морали, преимущественная передача жизненного, социального, культурного, идеологического и духовного опыта от сверстников к сверстникам начинает играть роль ведущего социокультурного регулятора деятельности детских общностей разного типа.

Среди качеств, присущих подросткам, занимающим высокое статусное место, именно ориентация на сверстников является одним из ведущих мотивов. Как правило, это дети с достаточно адекватным представлением о себе, что позволяет им найти ту группу, в которой они будут признаны и оценены. Уже сформировавшаяся к 13 годам способность к обобщению дает такому ребенку возможность делать обобщения и сценарии в достаточно сложной области – деятельности по

усвоению норм человеческих взаимоотношений. Из множества сфер общения подросток выделяет референтную группу сверстников, с требованиями которой он считается и на мнение которой ориентируется в значимых для себя ситуациях. Самооценка своего места в социуме играет одну из главных ролей в формировании личности ребенка, определяя в значительной степени его социальную адаптацию и дезадаптацию, являясь регулятором поведения и деятельности.

Если самооценка ребенка не находит опоры в социуме и его потребность в самоуважении остается нереализованной, то развивается резкое ощущение личностного дискомфорта. Действительная или мнимая потеря привычного положения нередко воспринимается как трагедия. Одним из распространенных путей решения этой проблемы является переход подростка в группу, в которой окружающие оценивают его личность адекватно самооценке или даже выше. Описанный путь может приводить к негативным последствиям в зависимости от вида неформальной группы, в которую включается подросток.

Социальная практика «дедовщины», то есть формально неуставных отношений, вышла в современном российском социуме далеко за рамки Вооруженных сил и пришла в школу в статусе негласной легитимности, исключая формально, официально статусных взрослых из числа первостепенных авторитетов детей, подростков и молодежи. Тем самым роль самих инициативных подростков в процессе влияния на формирование и развитие детских сообществ усиливается.

Характерными признаками такого пути развития детской общности становится избирательность социальных контактов, тяга к закрытости, замкнутости группы как социальной структуры и как организации, тяготеющей к формализации, к установлению иерархии, субординации, жесткой соподчиненности членов группы с выделением «внутреннего круга» особо

посвященных, искушенных в традициях группы, ветеранов, «дедов», контрастирующих по своим правам и обязанностям, потребностям и возможностям их удовлетворения с «молодняком», с новичками, с только что принятыми в группу.

Сегодня большинству детских и детско-взрослых общностей, представленных организациями, временными и постоянными детскими объединениями, движениями и сетевыми сообществами присуща амбивалентность поведения, то есть социальная двойственность, ситуация «внешнего» и «внутреннего» социально начимого для индивида фона деятельности, сознания, поведения. С умолчанием существенных сторон персональной мотивации поступков, которые могут быть вполне откровенно изложены только для лиц, считающихся в близком кругу общения своими, референтными, авторитетами. Как правило, родители и учителя к такому кругу референтных лиц не относятся для подростков и молодых людей, втянувшихся в деятельность общностей.

Достоинно сожаления, что неординарные, выдающиеся социальные способности к лидерству, способность сплотить и повести за собой ту или иную группу людей проявляют и бесспорно *талантливые подростки, созревающие как лидеры преступных группировок*. Это вожаки криминогенной, чреватой преступлениями социальной среды, асоциальной сферы преступных сообществ (так называемые «жиганы» — юные главари малолетних и взрослых «урок», как на «воле», так и в колониях несовершеннолетних преступников, тоже являющихся своеобразной «школой» диссоциальной жизни).

Способность ребенка влиять на свое ближайшее социальное окружение — это в любом случае выдающаяся способность. Естественно, не каждый может этого добиться, так как индивидуальные особенности и установки многих детей мешают занять высокое статусное место, социализироваться именно в той социальной группе, которая для них является

желательной. Это связано и с тем, что многие 13-17-летние подростки не могут правильно оценить себя; у них велик зазор между потребностями и возможностями, между образом своего «Я», самоонением и критическим взглядом на себя со стороны. Именно в силу социальной незрелости, наивности, амбициозности или, напротив, застенчивости, очень многие подростки поэтому долго не могут найти адекватную для себя референтную группу. Их трудности также связаны и с поиском устойчивого набора социальных ролей, иногда безуспешным, а иногда – контркультурным, связанным с демонстративным вызовом и «пощечинами общественному вкусу». Личная нестабильность порождает противоречивые желания и поступки. Многие подростки стремятся во всем походить на сверстников, пытаясь при этом выделиться в группе, хотя заслужить уважение, но бравируют недостатками.

От чего зависит влияние подростка на развитие детской общности? В первую очередь, от того, кем, как и когда эта общность создана и ради чего она существует, во что она развивается. Следует обратить особое внимание на то, что в современной педагогической литературе, особенно в сфере дополнительного образования, термин «детское объединение» имеет двоякое толкование. С одной стороны, под детским объединением подразумевается любая юридически оформленная детская организация с фиксированным социальным статусом. С другой же стороны, детское объединение является на самом деле одной из стадий логического саморазвития детской общности. В детском объединении детская общность характеризуется общностью интересов и размытым, нежестким типом социальных связей и отношений деятельности. Вертикально-горизонтальные организационные связи допускают функционирование малых групп и т.п. более мелких структурных подразделений.

Поэтому наиболее заметным влияние подростка будет в

более мелком структурном подразделении. Любая организация, как правило, характеризуется фиксированным членством, программой деятельности, делегированием полномочий и распределением обязанностей и прав внутри группы. Преобладают вертикальные организационные связи: особенно это характерно для молодежных фракций политических партий. Организация может быть как открытой, так и «наглухо» закрытой для социального партнерства структурой, вплоть до конспиративности. При этом формально утвержденный устав для современных молодежных организаций уже не является обязательным признаком. Особенно это касается так называемых неформальных организаций, крайне избирательных в своей практике социального партнерства, однако способных вступать во вполне нормальный диалог с государственными структурами, в том числе и с учреждениями.

Исходя из этой классификации детских объединений влияние подростка на существование и развитие детской общности реализуется в нескольких базовых ролях.

Роль первая — «неформальный лидер». Присуща как формальным, так и неформальным детским организациям, объединениям, движениям. «Неформальный лидер» — неофициальный, нередко харизматический, стихийно выдвинувшийся лидер детской общности, пользующийся негласным доверием, признанным авторитетом и влиянием на данную детскую общность и ее ближайшее социальное окружение.

Роль вторая — «Официальный лидер» — назначенный или избранный лидер детского объединения, как правило, просоциального. Его первая задача — реальными делами подтвердить и укрепить свой авторитет, создать актив объединения, добиться внутреннего взаимопонимания и сплочения членов детской общности, укреплять ее на основе заявленных целей, задач и программы развития, препятствовать стихийному развитию неуставных отношений в малых группах, составля-

ющих данную общность, конструктивно решать возникающие конфликты. Как видим, все это сложные задачи, справиться с которыми неопытному лидеру-подростку непросто, если вообще возможно, без опоры на сложившийся до этого актив и традиции объединения.

Роль третья — «авторитет». Как и взрослый «вор в законе», чаще всего в эту роль вписывается юный вожак неформальной диссоциальной группировки или криминогенного по своей сути детского объединения со скрытыми для ближайшего социального окружения целями и мотивами деятельности.

Роль четвертая — «специалист». Мастер своего дела, профи, признанный окружением, авторитетный в своей среде. Знающий, как сделать, умелец. Подросток, обладающий какими бы то ни было исключительными на общем фоне знаниями, умениями и навыками (сейчас говорят — социальными компетенциями), именно в силу этих компетенций неизбежно оказывает разное, порой разностороннее влияние не только на ту детскую общность, в которую вхож сам, но и на другие, общности. К нему обращаются за справками, за советами, без него в детской общности — как без рук. Сфера авторитетных (и одновременно престижных, высоко ценимых среди подростков) способностей сегодня может быть самой разной — продвинутый программист компьютера, уверенный в себе блоггер, искусный хакер, зажигательный ди-джей, анимешник, толкиенист, игровик, знаток исторической реконструкции, обладатель черного пояса в каратэ, умелый турист, снайпер малокалиберного оружия, почти профессиональный дайвер, серфингист, знаток автомобилей или хороший водитель, картингист-гонщик, биатлонист, юный мастер парашютного спорта, и т.д. Примеры рядом. Это юные парашютисты и мастера спорта в ДДЮТЭ «Родина» Ольги Озерской, байдарочники Владимира Круглова, юные «морские волки»

Клуба юных моряков (КЮМ) Великого Новгорода и др.

Роль пятая — «организатор» (он же «энтузиаст»). По жизни это «дед», и без дела он не может. По отношению к формальному или неформальному «лидеру» он «старпом», старший помощник, прирожденный «зам. по оргработе». Причем главное для него не то, чтобы быть непременно в центре внимания (хотя и это тоже немаловажно), но что-то организовать и куда-то двигаться, искать новые пути. Историко-художественным прототипом этого деятеля является гайдаровский Тимур. Как правило, это старший подросток, сангвиник по натуре и душа общества, способный не только «зажигать» в своей группе, но и согласовывать цели и задачи группы или объединения, гасить конфликты. «Организатор» может быть звеньевым в ученической производственной бригаде, туристом-организатором, тренером своих сверстников-спортсменов.

Роль шестая — «критик». Охлаждает не в меру горячие головы, умеет взглянуть на дело со стороны, приободрить, заострить внимание на недостатках и просчетах, не останавливаться на достигнутом, проявить здоровый скептицизм. По жизни он необходим, и некоторые подростки не только находят в этом свое призвание, но и пользуются признанием окружающих в своей детской общности, то есть влияют на нее и порой довольно значительно — в плане коррекции целей, задач, этапов жизнедеятельности объединения, взаимоотношений с окружающим социумом, отношений между сверстниками.

Роль седьмая — «комик» (он же «шут» для детских общностей, где на первый план выходят не очень нравственные и не вполне социальные цели, задачи и мотивы деятельности и общения). В просоциальных детских группах и объединениях «комик», он же «юморист», может играть весьма важную роль. В турпоходах он незаменим, в КВН играет ведущую роль, «лидеру» помогает удержать и упрочить влияние на команду.

Таким образом, можно вкратце и оценочно обрисовать основные направления влияния подростка и на детскую общность, и на его ближайшее социальное окружение.

- Положительное влияние подростка на «официальную», то есть созданную при прямой поддержке государственных и общественных структур, общественно-государственную, просоциальную детскую общность в форме организации, объединения, движения.
- Положительное влияние подростка на «неофициальную», «неформальную», то есть автономно, стихийно сложившуюся, но тем не менее просоциальную детскую общность в форме детской группы, организации, объединения, движения, сообщества.
- Отрицательное влияние подростка на «официальную» общность в форме детской организации, объединения, движения, сообщества.
- Отрицательное влияние подростка на «неформальную» просоциальную общность в форме детской организации, объединения, движения, сообщества.
- Отрицательное влияние подростка на «неформальную» диссоциальную общность в форме детской организации, объединения, движения, сообщества.

И, наконец:

- Положительное влияние подростка на «неформальную» диссоциальную детскую общность в форме детской группы, организации, объединения, движения, сообщества. Это самое трудное и социально ответственное испытание для подростка, наделенного острым умом, твердой волей, упрямым настроем на «добрые дела», верой в свои силы, навыками перехвата инициативы и умением повести за собой. Таких лидеров в социуме «на вес золота», но они, безусловно есть, и их влияние на окружающих – без преувеличения, может составить самый ценный капитал педагогического опыта.

Вопреки многим устоявшимся мифам взрослых «знатоков» детской психологии, дети любят не нарушать, а соблюдать разумно установленные правила и, тем более, взятые на себя обязательства. Неписанный кодекс чести является сильнейшим регулятором деятельности просоциальных детских и молодежных общностей, как «формальных», так и, возможно, в еще более выраженной мере «неформальных». Мотивы сплоченности, гордость причастностью своей группе являются педагогическими факторами воспитания активной жизненной позиции, проверенной на практике в образовательных системах и культурных формах воспитания Англии, Японии, США, Германии, а сегодня – практически во всех цивилизованных социокультурных практиках мира, где роль инициации подростков чрезвычайно велика. Большой и значимой она всегда была и в отечественной традиции воспитания (ставка на общину и коллектив), и от этого опыта использования особенностей национальной ментальности отказываться нет никакой необходимости.

Именно на таких организационно-деловых принципах формируются ученические производственные бригады, спортивные сообщества и клубы юных туристов и иные формы просоциальных детских объединений на временной или постоянной основе. Именно на таких началах закладываются формы освоения социального опыта в рамках вторичной социализации подростков, и именно в них можно не только разглядеть, но и использовать на благо общества социокультурный феномен обратного влияния ребенка на детскую общность.

ГЛАВА V. РОЛЬ ВЗРОСЛОГО В ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ ДЕТСКОЙ ОБЩНОСТИ

V.1. Воспитательная деятельность педагога и детско-взрослые общности

Психологическая теория деятельности – пожалуй, одно из главных достижений отечественной гуманитарной науки – нашла свое применение в самых разных сферах психологии и педагогики. Однако в теории воспитания она пробивает себе дорогу еще медленно и неуверенно.

Сегодня имеются исследования, рассматривающие отдельные аспекты воспитания как деятельности. Среди них выделим работы И.А.Колесниковой и Е.В.Титовой, посвященные выявлению норм рациональной и успешной педагогической (в том числе и воспитательной) деятельности и обоснованию такого научного направления как педагогическая праксеология; работы И.Д.Демаковой, посвященные поискам инвариантных характеристик воспитательной деятельности и проблемам ее гуманизации; труды С.Д.Полякова, пожалуй, впервые в отечественной педагогике описавшего структуру воспитательной деятельности и предпринявшего вместе со своими коллегами интересное экспериментальное исследование, представляющее воспитание (по аналогии с тем, как представлено обучение в теории развивающего обучения) в качестве процесса формирования и развития «социальной деятельности ребенка».¹ Однако этих отдельных работ явно недостаточно для полноценного деятельностного осмысления феномена воспитания. На сегодняшний день весьма слабо

¹ См.: Поляков, С.Д. Деятельностно-ценностное воспитание в деятельности классного руководителя: некоторые итоги экспериментирования // Классный руководитель в реалиях школы. / С.Д.Поляков – Научно-методическая серия «Новые ценности образования». Вып. 2. – 2009.

разработаны вопросы, связанные с мотивами воспитательной деятельности педагога и стоящими за этими мотивами человеческими потребностями. Малоизученной является проблема состава и содержания основных воспитывающих действий, входящих в структуру воспитательной деятельности педагога. Не в полной мере изучена и проблема соотношения деятельности педагога и деятельности ребенка в общем контексте воспитания. Только начинает разрабатываться вопрос представления результатов воспитания в терминах теории деятельности (см. упоминавшееся уже исследование С.Д. Полякова и его коллег). По сути деятельностный подход к воспитанию находится сегодня лишь на стадии становления.

Между тем именно изучение воспитания как деятельности поможет, на наш взгляд, объяснить многие проблемы теории и практики воспитания: почему, например, воспитание так легко имитируется; или почему педагог хочет воспитать в ребенке одно, а на самом деле получается что-то совсем иное; почему одни и те же действия одного и того же воспитателя имеют совершенно разное влияние на разных детей. Ответы на эти и многие другие вопросы, вероятно, можно получить, поняв специфику воспитательной деятельности педагога, которая связана с весьма интересным с педагогической точки зрения, феноменом — феноменом детско-взрослой общности. Именно детско-взрослая общность, на наш взгляд, является ключом к пониманию воспитательной деятельности педагога, ее содержания и структуры составляющих ее действий.

Сам феномен детско-взрослой общности подробно был рассмотрен на страницах данной книги чуть выше (см. I. 3. «Общность в контексте воспитания»). Здесь же мы постараемся определить структуру и содержание основных воспитывающих действий педагога.

Каков же состав основных воспитывающих действий педагога?

Пожалуй, первым воспитывающим действием педагога является организация совместной с детьми деятельности. Педагогу, стремящемуся оказывать воспитывающее влияние на детей, очень важно привлечь их к такой деятельности. Ведь только в процессе совместной деятельности могут образовываться воспитывающие детско-взрослые общности, только в процессе совместной деятельности у педагога появляется шанс стать для ребенка значимым взрослым и только в процессе совместной деятельности педагог может создавать благоприятные условия для получения воспитательных результатов. Совместная деятельность, таким образом, не только порождает детско-взрослую общность, но и становится своеобразным каналом, по которому осуществляется воспитывающее влияние педагога на ребенка. Такой деятельностью может стать, например, познавательная деятельность, трудовая, игровая, досугово-развлекательная, спортивно-оздоровительная, туристско-краеведческая, проблемно-ценностное общение, художественное творчество и т.п. Сегодня эти виды деятельности являются, пожалуй, самыми распространенными в образовательных учреждениях нашей страны, и любая из них может оказаться воспитывающей. Но этого может и не произойти, если реакцией ребенка на действия педагога будет либо отказ от участия в предлагаемой деятельности, либо ее имитация, то есть формальное выполнение отдельных действий или операций без какой бы то ни было мотивации к деятельности в целом. За примерами такой имитационной деятельности далеко ходить не надо, к ним можно отнести всевозможные школьные мероприятия, в которые дети включаются в «добровольно-принудительном» порядке. Всем хорошо известно, какой «воспитательный эффект» бывает у таких мероприятий.

Включение ребенка в совместную с педагогом деятельность — важное, но далеко не единственное условие, благо-

приятствующее его личностному развитию. Ведь оно вовсе не предполагает того, что в процессе этой деятельности ребенок станет перенимать те социально значимые знания, отношения, действия, которые стремится передать ему педагог. В этой связи актуальным становится осуществление следующего воспитывающего действия. Речь идет о том, чтобы *вызвать в ребенке переживание чувства общности с теми социальными субъектами, которые, по мнению педагога, могут стать для него трансляторами социально значимых знаний, отношений, действий*. Это, в первую очередь, сам педагог; это другие взрослые или дети, которые включаются педагогом в совместную с ребенком деятельность (интересный гость, приглашенный педагогом для беседы со школьниками, класс, в котором педагог проводит дискуссию, туристская группа, в составе которой школьник отправляется в поход, и т.п.); это и люди, которых в глазах ребенка педагог прямо или косвенно представляет (участники Великой Отечественной войны, о которой педагог рассказывает на уроке истории, герои книг, которые педагог предлагает прочесть ребенку, и т.п.). Результатом этого действия педагога предположительно должно стать образование воспитывающих детско-взрослых общностей. Но это именно предполагаемый результат: ведь реакцией ребенка на это действие не обязательно будет возникновение чувства общности с другими, переживание собственной причастности к ним, отождествление себя с ними. Усилия педагога могут дать и обратный результат: реакцией ребенка может стать и чувство отчужденности, отторжение, эмансипация от этих других. В этом случае эффективность дальнейших воспитывающих действий педагога вряд ли будет особенно высокой.

Третьим действием педагога, входящим в структуру его воспитательной деятельности, является, собственно, *трансляция социально значимых знаний, отношений, действий*. Со-

вершая это действие, педагог вводит ребенка в мир норм и ценностей, знакомит его с необходимыми социальными знаниями, с принятыми в обществе правилами отношений к окружающим людям, к миру, к себе, с формами одобряемого и порицаемого поведения, — в надежде, что ребенок сделает их своими, интернализирует их и в будущем они станут основой его саморазвития. Произойдет это или нет, зависит от результативности предыдущих педагогических действий: организации совместной с ребенком деятельности и образования детско-взрослой общности. К сожалению, многие педагоги, считая трансляцию культурного опыта квинтэссенцией воспитания, принижают важность этих действий, а то и вовсе пренебрегают ими. В результате ребенок не интернализирует транслируемые педагогом знания, отношения, действия, а либо просто игнорирует их, либо активно отторгает, конструируя при этом в своем сознании картину мира, альтернативную навязываемой. Как видим, это также запускает процесс саморазвития личности ребенка, но уже в ином направлении, противоположном направленности воспитывающих усилий взрослых. Другими словами, неудачные, неграмотные, «топорные» попытки управлять развитием личности ребенка провоцируют активную направленность его саморазвития.

Как мы уже отмечали, влияние на личность ребенка оказывают самые разные социальные субъекты, и поэтому те знания, отношения, действия, который педагог старается передать ребенку, могут вступать в явное противоречие с уже интернализованными им ранее, а также с теми, которые транслируют ребенку другие значимые для него люди. Причем далеко не все из этого может показаться педагогу социально приемлемым. Поэтому воспитателю необходимо еще и *проблематизировать социально опасные знания, отношения и формы поведения ребенка*, и эта проблематизация станет

его четвертым воспитывающим действием. Проблематизация (ее мы рассматриваем, основываясь на определении Р.Г.Каменского) – это процесс создания таких проблемных ситуаций, которые позволили бы ребенку обнаружить и, возможно, преодолеть собственные социально опасные личностные проявления. Рефлексия, осознание неприемлемости некоторых взглядов, ценностей, поведения для себя, коррекция или пересмотр их ребенком – вот результат данного педагогического действия. Как и во всех предыдущих случаях, он носит вероятностный характер, а значит, здесь возможна и другая реакция ребенка. Это может быть как непонимание ребенком своей неадекватности социальным ожиданиям (в случаях, когда детские рефлексивные способности попросту недостаточно развиты или когда сам процесс проблематизации осуществляется педагогом неумело), так и еще возросшая убежденность ребенка в логичности, непротиворечивости и правильности выбранных им норм, ценностей и форм поведения (в случае, если переживаемое ребенком чувство общности с их носителями гораздо сильнее чувства общности с той частью социального окружения, которая пытается его проблематизировать и ожидает от него перемен).

Если же все предыдущие действия педагога были результативны, логичным их завершением становится *поддержка социально значимого самоопределения ребенка*. Это пятое действие педагога в структуре его воспитательной деятельности. Оно дает ребенку возможность убедиться в правильности выбираемых им норм, ценностей, поведения, почувствовать на себе общественное одобрение, осознать собственную социальную значимость, увидеть подтверждение собственной социальной идентичности. Для педагога же это действие означает возможность закрепить полученные им воспитательные результаты – результаты своей воспитательной деятельности.

Итак, что же дает нам понимание той роли, которую игра-

ет детско-взрослая общность в воспитательной деятельности педагога? Кроме уточнения наших теоретических представлений о структуре и содержании этой деятельности, а также о механизме воспитания вообще оно позволяет нам сделать один важный вывод. В конкурентной борьбе за влияние на школьника педагоги часто проигрывают улице, телевидению и даже криминальным группировкам, так как в своей воспитательной деятельности они смещают акцент с создания привлекательных для ребенка педагогизированных детско-взрослых общностей (в которых культивировался бы благопристойный образ жизни и с членами которых тот мог бы себя отождествлять) на проведение неких считающихся самоценными воспитательных мероприятий. Между тем совершенно очевидно, что данные мероприятия (их количество, направленность, форма, содержание) вторичны и оказывают сколько-нибудь серьезное воспитывающее влияние на ребенка лишь тогда, когда тот ощущает свою общность с теми, кто проводит или олицетворяет собой эти самые мероприятия.

V.2. Личностно-профессиональная позиция воспитателя как условие развития детского коллектива

В научной школе Л.И. Новиковой коллектив традиционно рассматривается как сложная социально-психологическая система, характеризующаяся единством организации и психологической общности. Исследования психологов В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева позволяют, по нашему мнению, уточнить данное понимание коллектива и рассмотреть его как *единство организации и бытийной (со-бытийной) общности*.

При ближайшем рассмотрении такое единство оказывается отнюдь не очевидным. Дело в том, что организация и бытийная общность – два во многом противоположных друг другу типа человеческих объединений. Если организация – это *целевое* объединение людей по заранее определенной

структуре, то бытийная общность — объединение людей на основе общих *ценностей и смыслов*: нравственных, профессиональных, мировоззренческих и т.п.

В организацию люди *входят*, их отношения здесь определяются преимущественно заданным характером совместной деятельности. В бытийной общности люди *встречаются*, нормы, ценности, смыслы общения и взаимодействия приносятся самими участниками общности.

Поведение члена организации в большей степени зависит от его *статуса* (лично присвоенного и социально признанного положения человека в обществе, связанного с определенной совокупностью прав и обязанностей) и соответствующей этому статусу *социальной роли* (определенной модели поведения, которую ожидают увидеть окружающие). Поведение члена бытийной общности зависит от занимаемой им *позиции* — свободно и самостоятельно выработанной личностью устойчивой системы отношений к различным явлениям социальной действительности, проявляющейся в соответствующих ценностных ориентациях, суждениях, поступках.

Кардинальные различия организации и бытийной общности не оставляют, на наш взгляд, никакой другой возможности рассмотреть единство этих двух структур в рамках коллектива, чем как единство *противоречивое, конфликтное*.

Вполне отдаем себе отчет в том, что определение коллектива как конфликтного единства организации и бытийной общности выглядит несколько парадоксально. Однако, по нашему мнению, именно категория конфликта позволяет ответить на ряд принципиальных вопросов теории коллектива.

Мы рассматриваем конфликт не в его обыденном понимании, т.е. как однозначно разрушительный тип взаимодействия или переживания внутреннего рассогласования. Нам чужды как *конфликтобоя*, панический страх перед конфликтом, приводящий к избеганию, уходу от всякого откры-

того взаимодействия, так и *конфликтophilia*, самозабвенное увлечение конфликтом же (проявляющееся в человеческом сообществе по-разному, к примеру, в спорах ради спора, играх в войну, «поглощении» детективов и триллеров, спортивных единоборствах и т.д.). Между этими крайностями находится замеченная многими, но еще недостаточно отрефлектированная стратегия, которая заключается в использовании конфликтной формы для удержания противоречия в разрешаемом виде, т.е. обеспечивает поиск и апробацию адекватных для данного противоречия средств его разрешения.

Нам близка именно эта, последняя, стратегия, и поэтому мы вслед за научной школой российского конфликтолога Б.И.Хасана, понимаем конфликт как *такую специфическую организованность деятельности, в которой противоречие удерживается в процессе его разрешения, и считаем его важнейшим условием любого развивающегося процесса.*

Что же дает подобное понимание конфликта теории и практике коллектива?

Во-первых, становится ясным, что конфликтование бытийной общности и организации в рамках коллектива является процессом *нормальным*, обеспечивающим саму возможность существования коллектива.

Во-вторых, это конфликтование должно быть *постоянным*. В противном случае мы либо получим победу организационных структур над общностными и перерождение коллектива в формальную организованность, в группу людей, как будто делающих одно дело, но неблизких друг другу по духу, с несовпадающими взглядами и ценностями. Либо мы получим победу общностных структур над организационными и перерождение коллектива в группу симпатичных друг другу людей с общими интересами и ценностями, но утративших общее дело. В практике (в том числе образовательной) первый вариант встречается чаще, чем второй, к тому же он более не-

гитивно отражается на людях. Так что можно было бы считать доминанту общности над организацией лучшим вариантом, чем доминанту организации над общностью. Но приходится признать, что оба случая убыточны. Общностно-организационный конфликт в коллективе ведется не ради победы одной из сторон, а ради согласования и разрешения противоречий, которые, пока коллектив жив, в окончательном виде все-таки не могут быть разрешены.

В-третьих, именно постоянство конфликтования бытийной общности и организации в рамках коллектива способно обеспечить действительный, а не имитационный *процесс развития* коллектива. При этом под постоянством мы понимаем не непрерывность, а *неизменность* линии на организационно-общностный конфликт в коллективе, который вполне может разворачиваться дискретно.

Четвертый вывод. Из приведенного выше базового определения конфликта логически следует, что организационно-общностный конфликт в коллективе, чтобы сохранить свою конструктивную роль и не переродиться в конфронтацию, должен *специально организовываться и поддерживаться*. Возникает вопрос о *субъекте* организации и поддержки данного конфликта. Искать ответ на этот вопрос мы будем уже на «поле» не коллектива вообще, а коллектива детского.

На наш взгляд, требования к такому субъекту вполне очевидны. Он:

- должен быть свободным в своих решениях и ответственным за их последствия;
- должен быть включенным в детский коллектив и в то же время способным отстраниться от него;
- должен обладать конфликтной компетентностью определенного рода, т.е. знать, понимать и уметь управлять сторонами и ходом конфликта, а также знать все нюансы жизнедеятельности детского коллектива;

- должен ценить коллектив и в то же время быть готовым отказаться от этой ценности, если детский коллектив превращается в самодовлеющую и подавляющую личность структуру.

Не думаем, что кто-то, кроме взрослого, еще точнее – педагога, способен соответствовать всем этим требованиям. При этом, по нашему мнению, речь идет не просто о педагоге, а о педагоге-профессионале, обладающем *личностно-профессиональной позицией воспитателя*.

Почему личностно-профессиональная позиция педагога как воспитателя выдвигается нами в качестве необходимого условия развития детского коллектива? Разве не достаточно, чтобы педагог просто выполнял свои функции или реализовывал социально-профессиональную роль воспитателя? Прежде чем ответить на этот вопрос, постараемся прояснить, что, с нашей точки зрения, представляет собой позиция воспитателя.

Среди множества определений «позиции вообще», имеющих в философии и психологии, наиболее емким, точным, а также отграничивающим понятие позиции от понятий статуса и роли, нам представляется определение Н.Г.Алексеева и В.И.Слободчикова: позиция – это *способ реализации базовых ценностей личности в ее взаимоотношениях с другими*. И еще одно обобщенное определение, принадлежащее этим же авторам: позиция – *это единство сознания и деятельности, где сама деятельность оказывается одним из способов реализации базовой ценности*.

По словам В.И.Слободчикова, уникальной и единственной в своем роде оказывается *педагогическая позиция*, которая одновременно является и педагогически-личностной (она выявляется во всякой встрече взрослого и ребенка), и педагогически-профессиональной, культурно-деятельностной позицией – необходимой при создании условий достижения целей обучения и воспитания. Нелишне будет здесь же спе-

циально отметить, что педагог нигде и никогда не встречается с ребенком как «объектом» (если он действительно педагог, а не работник с «человеческим материалом»); в личностной позиции он всегда встречается с *другим человеком*, в собственно профессиональной – с *условиями* его становления и развития.

В профессиональной позиции педагога, по нашему мнению, можно выделить по крайней мере две субпозиции: учителя (преподавателя) и воспитателя. В интересующей нас позиции воспитателя педагог работает с условиями становления и развития ребенка как *личности*, тогда как в позиции учителя педагог встречается с ребенком, главным образом, как *субъектом* учебной деятельности.

Исходя из всего вышесказанного, мы считаем правомерным определить профессиональную позицию педагога в сфере воспитания как *способ реализации педагогом собственных базовых ценностей в деятельности по созданию условий для развития личности ребенка*.

Теперь становится возможным ответить на поставленный ранее вопрос о связи позиции педагога и детского коллектива. Поскольку детский коллектив как единство организации и со-бытийной общности кроме целевой детерминации регулируется также детерминацией ценностно-смысловой, то, очевидно, недостаточно, чтобы педагог, претендующий на управление жизнедеятельностью коллектива и его внутренним организационно-общностным конфликтом, ограничивался реализацией социально-профессиональной роли, поддержанием статуса или выполнением функций воспитателя. Сама ситуация коллектива побуждает педагога взаимодействовать с детьми на уровне не только целей, но и ценностей, вести ценностно-смысловой диалог с ними и самим собой, то есть в полной мере реализовывать *позицию* воспитателя.

Каково содержание позиции педагога как воспитателя? А.И. Григорьева предложила рассматривать позицию воспи-

тателя как единство четырех субъектностей:

1. педагог как субъект воспитательного влияния на ребенка и детскую общность;
2. педагог как субъект личностного и профессионального саморазвития в сфере воспитания;
3. педагог как субъект формирования и развития педагогического коллектива как коллектива воспитателей;
4. педагог как субъект взаимодействия с социальными общностями и институтами, оказывающими воспитывающее влияние на ребенка.

Впрочем, в этой модели позиция предстает как наличная, как то, что *уже есть*. При этом не удастся дать удовлетворительные ответы на вопросы, волнующие, мы уверены, многих: как прийти к позиции воспитателя? Как «вырастить» ее у себя? Как совместить свои ценности и свою профессиональную деятельность воспитателя? Неужели только путем бесчисленных проб и ошибок? А если не случится, не перейдет количество в качество (что, честно говоря, весьма возможно)?

В поисках ответа на эти вопросы мы стали разрабатывать еще одно направление исследования позиции педагога как воспитателя.

Опираясь на положение о том, что личностно-профессиональная позиция педагога воплощает единство его *сознания и деятельности*, мы предположили, что можем:

- во-первых, описать уровень развития профессионального сознания педагога, соответствующий наличию у него личностно-профессиональной позиции воспитателя, а также предшествующие ему уровни;

- во-вторых, на основе этих описаний построить модель продвижения педагога с одного уровня развития профессионального сознания на другой;

- в-третьих, спроектировать и реализовать практику поддержки подобного продвижения.

Основой нашего исследования стала типология уровней развития профессионального педагогического сознания, разработанная С.Г. Косарецким. Последний выделил и описал *три уровня* развития педагогического сознания, обозначенные им соответственно как *объектный, задачный и проблемный*. Мы поместили его типологию в контекст воспитательной практики и получили следующие результаты.

Педагог, профессиональное сознание которого находится на первом – *объектном* – уровне развития, сосредоточен, главным образом, на объекте своей деятельности (например, проведении мероприятия). Субъект не «видит» собственную деятельность, будучи поглощен непосредственным процессом ее осуществления. Ценности декларируются, но не переводятся в цели деятельности. Затруднения в воспитательной деятельности объясняются исключительно через характеристику объективных условий, обстоятельств, в разряд которых входят тема мероприятия (непонятная), активность и сознательность детей (низкая), ресурс времени (недостаточный), методическое и материальное обеспечение (плохое). Педагог указывает на наличие у него средств деятельности, но подчеркивает, что не может их реализовать из-за неблагоприятных внешних обстоятельств. Несколько забежим вперед и заметим, что если педагог-профессионал осознает свою деятельность как направленную на создание условий развития детей, то педагог с «объектным сознанием», напротив, рассматривает уровень развития учащихся как условие успешности своей деятельности.

На втором – *задачном* – уровне развития профессионального сознания ситуация воспитательной деятельности рассматривается педагогом как комплекс объективных, внешних условий достижения поставленной воспитательной цели. Эта установка выработана у педагога на материале решения учебных познавательных задач. Сознание педагога выступает в форме мышле-

ния, строящего образ ситуации деятельности и переводящего ее в задачу как цель в данных условиях. Затруднение в деятельности рассматривается как неудача в выборе способа (технологии, методики) решения педагогической задачи. Преодоление затруднения предполагает выход в рефлексивную позицию, проблематизацию использованного способа, его преобразование. При этом ценности собственной воспитательной деятельности удерживаются педагогом ровно до тех пор, пока не вступают в противоречие со способом (технологией, методикой) деятельности. Если противоречие возникло, оно разрешается педагогом в пользу способа, а не ценностей.

Педагог, чье профессиональное сознание находится на третьем – *проблемном* – уровне развития, является субъектом ответственного целеполагания, активно ищущим и конструирующим средства реализации ценностей воспитания человека. В то же время он выступает и субъектом профессионального саморазвития, ищущим и конструирующим средства профессиональной самореализации. Затруднение в воспитательной деятельности воспринимается им как следствие отсутствия у него (или недостаточности, несовершенства) средств реализации ценностей. Педагога с данным уровнем развития профессионального сознания характеризует «умение учиться». Педагог с проблемным сознанием оказывается способен преобразовывать для целей своей деятельности различные условия и создавать отсутствующие.

Только последний – проблемный – уровень развития профессионального сознания в полной мере соответствует личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя. Два других уровня развития педагогического сознания являются допозиционными и характеризуют педагога, ограниченного выполнением функций и/или реализацией социально-профессиональной роли воспитателя.

Мы предполагаем, что переход педагога-воспитателя с

низшего к высшему уровню развития своего профессионального сознания является делом вполне реальным. При соответствующих условиях полный цикл подобного перехода может быть осуществлен в три этапа.

Основной линией развития профессионального сознания педагога на *первом этапе* (переход с объектного на задачный уровень) должны стать освоение педагогом рефлексивного анализа, смена направленности сознания с объекта воспитательной деятельности на саму деятельность, выход из поглощенности деятельностью в рефлексивную позицию.

Основной линией развития профессионального сознания педагога на *втором этапе* (переход с задачного на проблемный уровень), видимо, следует считать ценностно-смысловое самоопределение педагога как воспитателя.

В свою очередь, основной линией развития профессионального сознания педагога на *третьем, высшем этапе* (углубление проблемного профессионального сознания) должно стать личностно-профессиональное саморазвитие педагога, обретение им всей полноты профессиональной позиции, вбирание в себя других, близких педагогической, профессиональных позиций.

В исследованиях В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева, С.Г. Косарецкого подчеркивается, что профессиональное сознание не является собственностью изолированного субъекта; оно, как и «сознание вообще», интерсубъективно. Следовательно, вопрос о профессиональном сознании — это вопрос о способности человека осознать свою принадлежность к *общности профессионалов*, о-своить ее, найти в ней свое профессиональное «Я» (самоопределиться). Данный поиск есть и процесс и результат складывания соответствующих структур сознания.

Опираясь на это положение, мы пришли к выводу, что осуществление перехода педагога-воспитателя с низшего к высшему уровню развития своего профессионального созна-

ния требует проектирования и реализации все более и более (от этапа к этапу) усложняющихся форм *совместности* педагогов, начиная с простых процедур совместного обсуждения проблем воспитания и заканчивая созданием *самоопределяющейся профессиональной со-бытийной общности* педагогов как воспитателей. На сегодняшний день нами уже разработаны и апробированы некоторые такие формы.

В переходе с объектного на задачный уровень профессионального сознания педагогу может помочь, к примеру, такая форма, как *позиционный анализ открытого урока*.

Основные педагогические позиции, с которых может быть рассмотрен урок, — это позиции дидакта, методиста, воспитателя, психолога, валеолога. Эти позиции могут быть еще до начала открытого урока распределены между пришедшими на урок коллегами. Тогда для них в процессе знакомства с уроком сразу возникает дополнительная профессиональная задача — не просто смотреть и подмечать интересные моменты, плюсы и минусы, а делать это под вполне определенным углом зрения. Открытый урок превращается в урок профессионального мастерства для всех его наблюдателей.

Дидакт обращает внимание на организацию учебной деятельности на уроке, целесообразность и непротиворечивость используемых методов, форм и средств обучения, культуру работы с образовательными технологиями, анализирует логику и полноту работы педагога и учащихся с учебным материалом, фиксирует учебные умения и навыки, приобретаемые учащимися, в том числе освоение универсальных учебных действий, становление ключевых компетентностей, отмечает осуществление индивидуализации обучения и дифференцированного подхода.

Методист смотрит на урок с точки зрения специфики преподаваемого учебного предмета, использования различных методик, техник и приемов обучения, характера их сочета-

ния, обоснованности их выбора, целесообразности и эффективности применения. Также в поле его внимания методика проведения различных частей урока (постановка задачи, проверка домашнего задания, объяснение нового материала, закрепление), приемы активизации, учет индивидуальных особенностей и интересов учащихся, уровня их подготовленности, межпредметные связи.

Воспитателя должны волновать ценностная и мировоззренческая направленность урока, использование педагогом способов актуализации воспитательного потенциала учебного процесса (работа с ценностным содержанием учебного материала, персоналиями, нравственными коллизиями и т.д.), личный пример учителя (отношение к людям, отношение к миру, отношение к вещам), учебный труд на уроке (мотивация к получению знания, формирование любознательности, трудолюбия, исполнительности, самостоятельности), воспитание дисциплины (порядок, умение организовать, привлечь и удержать внимание, ответственность), доброжелательность, тактичность отношений учитель – ученик (взаимное признание, понимание, принятие).

Наблюдателю, занимавшему на уроке позицию *психолога*, необходимо ответить на следующие вопросы:

1. Как на уроке создавались условия для продуктивной работы мышления и воображения?
2. Как добивался учитель нужной избирательности, осмысленности, целостности восприятия учениками изучаемого материала?
3. Как учитель использовал в своей работе убеждение, внушение, эмоциональное заражение и т.п.?
4. Как учитель добивался сосредоточенности и устойчивости внимания учащихся?
5. Что делал для более успешного запоминания материала учащимися?

6. Каковы приемы привлечения и поддержания внимания на уроке?
7. Какие формы работы использовал учитель для актуализации в памяти учащихся ранее усвоенных знаний, необходимых для понимания нового материала (индивидуальный опрос, собеседование с классом, упражнения и др.)?
8. Как учитель использовал воссоздающее и творческое воображение при изложении нового материала?
9. Какого уровня понимания добивался учитель от учащихся: описательного, сравнительного, обобщающего, оценочного, проблемного?
10. Какие виды творческих работ использовал учитель на уроке и как работал с творческим воображением учащихся?
11. Как на уроке осуществлялось формирование устойчивого и действенного интереса к учебному предмету и учению в целом?
12. Какие эмоции и чувства детей проявились на уроке и чем они были вызваны?
13. Как осуществлялось управление общением учащихся на уроке?
14. Как учитель предупреждает конфликтные ситуации и выходит из них, если они возникли?
15. В какие моменты урока наиболее успешно формировались волевые качества школьников?
16. Как осуществлялся учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся?
17. Как сложились отношения учитель-ученик?

Позиция *валеолога* — это интерес к проблеме здоровьесбережения и формирования культуры здоровья у школьников. С этой точки зрения, целесообразно обратить внимание на следующие аспекты урока:

- гигиенические условия в классе (кабинете): чистота, температура и свежесть воздуха, рациональность освещения класса и доски, наличие/отсутствие монотонных, неприятных звуковых раздражителей и т.п.;

- средняя продолжительность и частота чередования различных видов учебной деятельности (ориентировочная норма 7-10 минут);

- число использованных учителем видов преподавания: словесный, наглядный, аудиовизуальный, самостоятельная работа и др. (норма — не менее трех видов за урок);

- использование методов, способствующих активизации инициативы и творческого самовыражения учащихся (между творческой активизацией учеников на уроке и вероятностью появления у них непродуктивного утомления существует обратно пропорциональная связь. А хроническое утомление — это один из главных факторов истощения ресурсов здоровья школьников);

- длительность применения технических средств обучения в соответствии с гигиеническими нормами;

- позы учащихся и их чередование в зависимости от характера выполняемой работы;

- физкультминутки, которые сегодня являются обязательной составной частью урока;

- формирование отношения к человеку и его здоровью как к ценности, выработка понимания сущности здорового образа жизни, потребности в здоровом образе жизни;

- присутствие в ткани урока эмоциональных разрядок (шутки, комментарии, примеры).

Возможна в анализе урока педагогами и особая позиция — *учащийся*. Здесь педагогу предстоит посмотреть на урок глазами ребенка, постараться увидеть те моменты, которые, может быть, и незаметны для взрослого, но важны для школьников.

Позиционный анализ конкретного урока может идти как

по всем, так и по отдельным позициям. В школе, развивающейся как воспитательная система, особенно значимы позиции «воспитателя» и «психолога». В любом случае важно, чтобы по завершении позиционного анализа произошла «сборка» общей модели урока, формирование его позиционного «портрета» в сознании педагогов.

Переход педагога с задачного на проблемный уровень развития профессионального сознания может произойти в процессе *деловых и организационно-деятельностных игр, проектных семинаров и сессий профессионального самоопределения.*

В качестве примера приведем сценарий деловой игры «Консультации педагога для родителей учащихся».

Цель игры: совершенствование способностей педагогов определять существо проблемы, анализировать условия возникновения и развития проблемной ситуации, определять необходимые для решения проблемы действия, представлять возможное решение проблемы через иерархию задач, стоящих перед субъектом, поддерживать гуманистический характер общения с игроками-«родителями» во время «консультации».

Количество участников игры - 15-20 человек.

Во введении к игре ее руководитель доводит до сведения участников актуальность затрагиваемой в игре проблемы, цели и задачи, правила игрового взаимодействия. Участники игры выбирают из своего состава экспертную группу, затем делятся на две команды.

Первый этап игры - подготовка вопросов (время - 30 минут). Каждая из двух команд готовит вопросы, которые родители могут задать педагогу в ходе консультации. Вопросы могут быть разными: простыми, каверзными, глубокими, примитивными, серьезными, юмористическим и т.д. К каждому вопросу задается описание ситуации, характера отношений ученика с окружающими и другая информация в объеме, которым, по мнению участников игры, может рас-

полагать педагог. На каждый собственный вопрос командой коллективно вырабатывается педагогически целесообразный ответ-рекомендация родителям. Обе команды должны придумать по 10 вопросов и ответов. Разработанные вопросы и ответы-рекомендации команды хранят в тайне друг от друга.

Задача экспертной группы – выработать критерии оценивания ответов-рекомендаций: к примеру, полнота, аргументированность, логичность, практичность, доступность для понимания родителями и т.п.

Второй этап игры – непосредственные «консультации» (время – 60 минут). В течение первых 30 минут одна команда выступает в роли пришедших на консультацию родителей, другая – консультирующих педагогов. Устанавливается время коллективной подготовки ответа-рекомендации – 1 минута. «Родители» задают вопрос, дают описание ситуации, «консультанты» в течение минуты вырабатывают свой ответ, озвучивают его. После этого озвучивается ответ, заранее подготовленный «родителями». В ходе «консультации» допускаются дополнительные вопросы и уточнения (не более трех) со стороны участников обеих команд, возможно развертывание коротких дискуссий между «педагогами-консультантами» и «родителями».

В течение других 30 минут команды, поменявшись ролями, продолжают «консультации».

Все это время экспертная группа на основе выработанных критериев анализирует и оценивает вопросы и ответы команд, качество возникающих дискуссий, сопоставляет ответы-экспромты и заранее подготовленные ответы, фиксирует достижения и недоработки участников игры.

Подводя итоги игры, экспертная группа представляет свои выводы, оценки и рекомендации участникам игры. Участники, в свою очередь, делятся впечатлениями от игрового взаимодействия.

Задача углубления проблемно-ориентированного профессионального сознания может решаться, в частности, в такой форме, как *переговорная площадка*.

Переговорная площадка – это технология переговорного процесса, с помощью которой осуществляется согласование взглядов и интересов партнеров по обсуждаемой проблеме (проблемам) и достигаются взаимоприемлемые решения.

Приведем в качестве примера переговорную площадку по проблеме взаимодействия семьи и школы в сфере воспитания.

Цели переговорной площадки:

1. Включение родителей в осознание проблем воспитания детей:

- проблем семейного воспитания;
- проблем школы, связанных с воспитанием детей.

2. Создание устойчивой формы взаимодействия родительской общественности и педагогического сообщества.

3. Развитие родительских и педагогических инициатив (совместных культурных, образовательных, социальных проектов в сфере воспитания).

Подготовительный этап переговорной площадки организуется по двум направлениям: решение организационных вопросов и проработка процесса переговоров по существу (содержательная сторона переговорного процесса). К организационным вопросам относятся: формирование групп участников переговорной площадки и их приглашение, составление и согласование с ними предмета встречи, времени и места, а также подготовка помещения и техническое обеспечение переговорного процесса. При формировании групп участников переговорной площадки исходят из примерного равенства их численного состава. Школа как принимающая сторона обеспечивает печатание необходимых текстов, проектов, техническое оформление окончательных документов.

Но самой важной стороной подготовки переговоров является проработка вопросов по существу (содержательной части). Содержанием переговоров является выявленная проблема, влияющая на развитие ребенка. Для этого предварительно необходимо провести анализ условий жизнедеятельности детей в школе и семье, оценку воспитательного потенциала школы и семьи, влияющего на развитие личности ребенка.

Примерный круг задач предварительной подготовки школы к переговорной площадке с родителями выглядит так:

- определить свои цели, позицию, вопросы к обсуждению, а также концептуальные и стратегические подходы исходя из интересов школы;
- собрать и проанализировать предварительную информацию о состоянии данной проблемы, а также информацию о мнении родительской общественности по обсуждаемой проблеме;
- собрать информацию о родителях, участниках переговорной площадки (социальное положение, культурно-образовательный уровень, сфера профессиональной деятельности);
- оценить имеющиеся ресурсы (собственные и родителей) в решении воспитательных задач, заинтересованность родителей и стратегический подход;
- продумать способы совместного решения проблемы, которые можно предложить родителям как педагогические инициативы;
- продумать аргументацию своей позиции и инициатив, а также ответы на возможную реакцию родителей;
- подготовить необходимую документацию (проект, результаты исследований и т.д.);
- составить рабочий план переговоров с последовательностью действий.

Методом, облегчающим процесс подготовки, является

«мозговой штурм», направленный не на оценку вариантов решений, а на выработку новых идей и инициатив.

Переговорный этап предполагает следующий алгоритм действий:

1. представление результатов анализа конкретной проблемы, влияющей на развитие ребенка;
2. изложение педагогических инициатив, точек зрения и позиций по решению выявленной проблемы;
3. выявление инициатив и позиций родителей в том же вопросе;
4. обсуждение – выдвижение аргументов в поддержку своих взглядов и предложений, обмен мнениями;
5. согласование родительских и педагогических позиций и выработка договоренностей;
6. рейтинг инициатив;
7. оформление инициатив в практический результат коммуникативной площадки (программы, проекты, соглашения).

Рефлексивный этап переговорной площадки включает в себя обсуждение участниками ее хода и итогов работы и принятие решения о целесообразности или нецелесообразности продолжения переговорного процесса.

Подводя итог всему сказанному, считаем необходимым подчеркнуть три наиболее важных, на наш взгляд, момента:

- личностно-профессиональная позиция педагога как воспитателя является необходимым условием развития детского коллектива, так как только педагог, ориентированный на ценностно-смысловое самоопределение и самореализацию в собственной воспитательной деятельности, способен удерживать и позитивно направлять организационно-общественный конфликт в коллективе;

- становление и развитие профессиональной позиции педагога как воспитателя предполагает, в первую очередь, ста-

новление и развитие структур профессионального сознания педагога. Воспитание — деятельность не предметная, а духовно-практическая; здесь не бытие определяет сознание, а сознание — бытие;

- работа по развитию профессионального сознания и профессиональной позиции педагога как воспитателя будет эффективной только в том случае, если будет вестись как поддержка самоопределения педагогов в ценностях и смыслах воспитательной деятельности.

У.3. Гуманизация воспитательной деятельности взрослого на различных этапах развития общности

Цели, смыслы, содержание деятельности педагога-воспитателя в условиях общности имеют свои особенности. Исследователи подчеркивают, что, являясь равноправным субъектом, педагог не может жестко задавать правила и нормы жизни в общности, регулировать и контролировать ее функционирование. Привычная для педагога «командная позиция» здесь постепенно переходит в равноправную позицию сотрудничества, проявляющуюся в высказываниях, оценках, предложениях, проявлениях инициативы. Образно говоря, в условиях общности взрослый стремится как бы пропустить детей вперед (И.Ю.Шустова).

Если основаться на том, что полноценность развития ребенка есть следствие его субъектной позиции (Н.Л.Селиванова), то главным направлением деятельности взрослого в общности становится стимулирование такой позиции путем вовлечения детей в процесс создания и укрепления воспитательно-го пространства.

Опыт показывает, что основным условием оптимального функционирования и педагогического управления детской общностью является гуманистический характер реализуемых в ней отношений.

Процесс гуманизации воспитательной деятельности взрослого актуален на всех этапах развития детской общности: и на этапе ее становления, и на этапе ее наивысшего расцвета, и на этапе снижения ее активности. На всех этапах гуманизация жизни детей выступает как цель педагогической деятельности, как высшая точка педагогического творчества, как критерий оценки эффективности и показатель успешности воспитательных усилий педагога-воспитателя.

Процесс гуманизации воспитательной деятельности взрослого включает осмысление им концептуальных теоретических аспектов воспитательной деятельности в рамках общности. К таким аспектам мы относим ее инвариантные характеристики, «истинные, не подлежащие пересмотру, не изменяющиеся, никогда не подводящие и гарантирующие от ошибок» (С.Френе). В качестве таких характеристик мы рассматриваем *ценности, цели, приоритеты, функции, критерии эффективности и показатели успешности*.

Ценности воспитательной деятельности

Исходной точкой в разработке лично ориентированной концепции воспитания являются ценности профессиональной деятельности педагога, обеспечивающие гуманизацию воспитания. Основными ценностями такой деятельности, на наш взгляд, являются ребенок (его личность и индивидуальность); процесс развития ребенка; детство. Если педагог называет главной ценностью своей деятельности ребенка, то это означает, что он принимает на себя ответственность за то, чтобы в школьные годы ребенок состоялся: не был сломан, унижен, чтобы он узнал, кто он, понял, каковы его возможности, что он умеет и не умеет, хочет и не хочет. Решение этих задач возможно, если педагог глубоко осознает, что есть личность и индивидуальность ребенка. Из множества определений этих понятий мы обращаемся к

определению, принадлежащему Мартину Буберу, который в своей знаменитой книге «Я и Ты» сказал: «Личность говорит: «Я есть», индивидуальность: «Я таков»». Личность выявляет себя, вступая в отношения с другими личностями, индивидуальность выявляет себя, обособляясь от других индивидуальностей. В процессе воспитания педагог встречается с личностью и индивидуальностью каждого своего воспитанника одновременно. Анализ практики позволяет сделать парадоксальный вывод. Педагогу нередко легче принять то, что ребенок «таков»: он примиряется с его характером, «подлаживается» под темперамент. Гораздо труднее педагогу принять то, что ребенок «есть», ибо это принятие означает признание его равноправия и субъектности.

Развитие ребенка требует от педагога глубокого понимания этого процесса. Современная психология дает педагогам ориентиры личностного роста, образно представляя их на пересечении двух линий развития, каждая из которых символизирует «фонды развития ребенка»: фонд «могу» (компетентность) и фонд «хочу» (активность). Сказанное означает, что в качестве точки личностного роста педагог может рассматривать точку, которая возникает в результате пресечения этих линий.

Сложная педагогическая задача – обеспечить гармонию компетентности и активности в процессе развития личности ребенка, свидетельствующую о гармонии процесса его развития.

Воспитательная деятельность педагога, направленная на гуманизацию пространства детства, включает задачу создания условий, обеспечивающих благополучный процесс развития ребенка и устраняющих препятствия на его пути.

Наше исследование показало, что основными факторами, тормозящими процесс развития личности ребенка, являются страх, который рождает у ребенка чувство неуверенности в себе, комплекс неполноценности, следствием чего, как правило, становится агрессия. Тормозом развития нередко стано-

вятся пережитые детьми несправедливые обвинения взрослых в преступлениях, которых они не совершали или совершали нечаянно. Пережитые, нередко очень болезненно чувства вины и стыда оставляют в душе ребенка след на долгие годы, мешая ему чувствовать себя счастливым. Стремясь гуманизировать пространство детства, педагог должен помогать детям преодолевать стрессы, внушать уверенность в себе, говорить о хороших качествах и хороших поступках ребенка. Главным фактором, который стимулирует развитие личности ребенка, психологи считают эмоциональную стабильность его жизни.

Непреходящей ценностью для воспитателя является детство. Широко известные слова о том, что детство – счастливое время человеческой жизни – верны лишь отчасти. Это подтверждает положение детей в современном мире. В нашем исследовании мы опирались на фундаментальную идею гуманистической педагогики, говорящую о том, что детство – не подготовка ребенка к жизни, а сама жизнь. Д.Н.Узнадзе писал о явлении, которое он назвал «основная трагедия воспитания». Поясняя суть этой трагедии, он подчеркивал, что воспитатель в своей работе с детьми руководствуется будущими интересами ребенка, требованиями, предъявляемыми школе государством, он представляет высокое назначение своего воспитанника, его роль в обществе; поэтому интересы сегодняшней жизни ребенка он подчиняет интересам его будущей жизни, что означает: ребенок должен поступиться своими актуальными потребностями во имя своего будущего. Однако, замечает Узнадзе, ребенок не в состоянии вникнуть в добрые намерения своего воспитателя, так как им движут актуальные потребности. Он при всем желании не может предвидеть будущее так, как это может видеть взрослый. Различные позиции воспитателя и воспитанника приводят к неизбежным конфликтам, которые являются факторами дегуманизации пространства детства.

Цели воспитательной деятельности педагога

Цели воспитательной деятельности в парадигме личностно ориентированного образования «выводятся» из ценностей, совокупность которых, в сущности, есть идеологическая концепция воспитания. Примером формулирования цели воспитания может послужить педагогическая концепция Януша Корчака.

Целью педагогической деятельности для Корчака было воспитание активной и самостоятельной личности, а главными принципами воспитательной деятельности педагогов – уважение к личности ребенка и его внутреннему миру, признание его прав, гармонизация «разумного воспитания» и самовоспитания детей в процессе их активной и разнообразной деятельности, гласность и связи воспитательного учреждения со средой. Воспитательные задачи в практике Корчака тщательно отбирались. Главными из них было обеспечение правильного нравственного и физического развития ребенка; организация демократического детского самоуправления как развитой системы товарищеского суда, что обеспечивало детям реальную власть и способствовало созданию единого воспитательного коллектива, развивающегося на основе сотрудничества и взаимной договоренности.

Сказанное означает, что если ценностью является право ребенка на уважение, то, следовательно, цель деятельности педагога – внимательное отслеживание того, как соблюдается это право ребенка в детском сообществе, в процессе его взаимодействия со взрослыми.

Приоритеты воспитательной деятельности педагога

Проблема приоритетов в теории воспитания исследована мало. Поэтому так ценны идеи К.Роджерса о том, что личность ребенка для педагога должна быть всегда важнее любой педагогической проблемы; что настоящее ребенка должно быть более важным для учителя, чем его прошлое и будущее;

что чувства и переживания ребенка важнее, чем его мысли и знания; что понимание важнее, чем объяснение, а принятие намного важнее исправления. Внутренняя направленность педагога на развитие ребенка, на его ценности, выборы, приоритеты, подчеркивал К. Роджерс, всегда важнее, чем любые педагогические декларации и инструкции. Приоритетны в гуманистической педагогике оптимистический взгляд на ребенка, опора в работе с ним на позитив. «Человек, – писал Роджерс, – есть не то, что он есть, а то, чем он может стать. Ресурс развития человека заложен в нем самом». Педагога, который следует этим идеям, помогает ребенку в процессе развития, облегчает «трудную работу роста», К. Роджерс называл «фасилитатором».

Фасилитаторскую деятельность, таким образом, мы можем рассмотреть как приоритет воспитательной деятельности. Педагог-фасилитатор естественен, открыт для общения, для диалога, он относится к своим воспитанникам с доверием, стремится увидеть мир их глазами, ему свойственно теплое, понимающее отношение к детям.

Приоритетным в воспитательной деятельности в условиях обновившегося общества и его новой системы образования становится самоопределение педагога не столько по социальной константе, сколько по личностно-межличностной, что связано с новизной отношения педагога к себе как целостной системе. Сегодня педагог осознает, что успешной его профессиональная деятельность может быть только через личные контакты с воспитанниками, а не через их «пригибание под нормы». Следствием этого понимания становится осознание педагогом того, что: ценным является влияние на детей его индивидуальности; что в современных условиях вербальное «воздействие» практически незначимо, если оно не подкрепляется высокими духовно-нравственными качествами педагога, его духовной зрелостью; что было бы уто-

пией считать каждого педагога готовым к подвигу духовного самовзращивания, но нельзя не признать и то, что именно на этом пути педагог обретает влияние неформального лидера. Обобщая сказанное, можно утверждать, что появление в современной школе учителя-фасилитатора как ключевой фигуры гуманистического образования исторически, социально и личностно обусловлено.

Освоение фасилитаторской деятельности как приоритетной — непростая задача для педагога. Она вступает в соревнование с другими задачами, которые также называют приоритетными: ценность конкурентоспособности, идеи религиозности личности, самоценности технической подготовленности, оснащенности новыми информационными технологиями как условия успешной адаптации в современном мире.

Исходя из самоценности человеческой жизни, главной в его личной иерархии ценностей, педагог-гуманист развивает и у себя, и у своих воспитанников неприятие насилия, жестокости по отношению к человеку и ко всему живому, тонкое осознание экзистенциальной неповторимости каждого человека, демонстрирует конструктивность, способность принять на себя всю полноту ответственности за свою деятельность.

В сложных условиях педагог — фасилитатор стремится создать поддерживающие условия для развития ребенка, не оправдывая себя заранее подобранными оправданиями возможных неудач. Он открыт для сопереживания ребенку и открыто выражает собственные чувства.

Учитель — фасилитатор — это креативная личность, творческий потенциал которой постоянно нарастает. Психологи, исследовавшие креативность как личностное качество, помогают сделать вывод о том, что креативные личности более разносторонни, инициативно включаются в деятельность и преобразуют ее в творческую, даже если сама деятельность представляется при первом взгляде как не предполагающая

творчества. У такого педагога, как правило, есть немало разнообразных умений, более богатый опыт творчества в смежных с профессиональной областях деятельности, содержательные увлечения, что так важно для понимания детства, сотворчества, соединения с воспитанниками.

Педагог-фасилитатор не способен принять традиционную модель детской судьбы, предопределяемой многими педагогами старого типа как жертвенность и самоограничение в настоящем во имя неопределенного будущего. Он сам живет настоящим и помогает детям жить настоящим, исповедуя принцип К. Роджерса: «настоящее важнее прошлого и будущего».

Обобщая результаты многочисленных исследований на эту тему, С.Л. Братченко вводит понятие «фасилитативная способность педагога». Раскрывая смысл этого понятия, он пишет, что эта «способность есть сочетание пяти искусств: искусства уважения, искусства понимания, искусства помощи и поддержки, искусства договора и искусства быть самим собой».

Сказанное позволяет сделать вывод о том, что фасилитаторскую деятельность можно рассматривать как новую культуру педагогической деятельности — гуманитарную культуру.

Функции воспитательной деятельности педагога

Функции педагога как субъекта воспитательной деятельности кардинально отличаются от традиционных функций педагога как субъекта воспитательной работы:

- если элементы воспитательной работы частично реализуются в преподавании и обучении, в процессе классного руководства, организации жизнедеятельности детей в школе и в системе дополнительного образования (в кружках, студиях, секциях, клубах, детских объединениях, лагерях отдыха и т.д.), то воспитательная деятельность пронизывает всю профессиональную деятельность педагога, определяя ее идеологию, стратегию и тактику;

- если воспитательная работа направлена на решение конкретных педагогических задач (проведение праздника, организация похода, классного часа) и ее эффективность определяется качеством проведенного мероприятия, то воспитательная деятельность является концептуальной основой системы педагогической деятельности, и ее эффективность определяется качественными изменениями в развитии детей, их личностном росте;
- если воспитательная работа вариативна, то воспитательная деятельность имеет инвариантные характеристики. Воспитательная деятельность осуществляется на «территории», где педагог и дети «живут» вместе. Эта «территория» является: «пространством детства», где ребенок реализует свои ведущие потребности; «педагогическим пространством», где педагог осуществляет воспитывающую функцию, и, наконец, пространством взаимодействия педагогов и детей – «воспитательным пространством». В этом пространстве отношения между педагогами и детьми носят амбивалентный характер: педагог воздействует на детей (субъект-объектные отношения) и взаимодействует с ними (субъект-субъектные отношения).

Педагог – это «служитель процесса саморазвития» ребенка, и направлять процесс саморазвития организма и совершенствования личности последнего и есть важнейшая функция педагога (П.Ф.Каптерев). Ее выполнение требует иных действий, нежели те, которые использовались «формирующей» педагогикой. Здесь вместо запретов – помощь; вместо прямого требования – совместный анализ ситуации и поиск самостоятельных решений; вместо недоверия и назидательных монологов – доверие и уважительный диалог; вместо борьбы с недостатками – духовная поддержка детей.

Иной характер в условиях гуманизации приобретает организаторская функция учителя. Если в массовой практике он

традиционно был организатором «воспитательных мероприятий» с учащимися – сценаристом, режиссером, распорядителем в ученическом сообществе, то сегодня эта сфера деятельности хотя и остается, но учитель в ней выполняет другую роль – организует «внутреннюю» сторону жизни класса, школы, пробуждая коллективную рефлексию, вызывая рождение «внутреннего воспитательного пространства» как жизненной философии детей. Педагог становится высокоавторитетным в глазах детей, эмоционально принятым, приобретает своеобразный ореол святости, получает высокое доверие и, таким образом, становится носителем особой силы внушения, подкрепления.

Проблема влияния взрослого харизматического лидера на детей далеко не однозначна. Многое зависит от того, какова сущность самой «харизмы» педагога, насколько значима мера его влияния, не будет ли его влияние началом «духовного потребительства» или некритического восприятия людей и событий, не станет ли харизматическое влияние основой слепой «гонки за лидером» и т.д. Но в трудных случаях, когда ребенок остро нуждается в психологической помощи, поддержка такого педагога исключительно значима и ценность его влияния неоспорима.

Исследователи подчеркивают этическую сторону связей педагога с детьми : чем большим доверием со стороны детей он пользуется, тем опаснее для них его педагогические ошибки, а значит, тем выше его личная ответственность за результаты воспитания.

В условиях гуманизации воспитательного процесса изменяется смысл управленческой функции педагога: от прямых распоряжений, внедрения норм и требований как основы авторитарного управления он переходит к обеспечению самоорганизации, самоуправления, самодеятельности детей. Педагогическая ценность самодеятельности, как показывает

опыт лучших педагогов, не в том, чтобы научить детей «подчиняться и властвовать», а в том, чтобы обеспечить творческое саморазвитие ребенка.

В исследовании нам удалось выявить следующие функции воспитательной деятельности педагога как фактора гуманизации пространства детства: понимание ребенка, помощь ребенку и его поддержка в процессе развития; защита интересов ребенка (педагог как адвокат ребенка в пространстве детства); мягкое, недирективное управление процессом развития личности ребенка, культурное влияние; фасилитация как облегчение процесса личностного роста, организация разнообразной деятельности детей.

Критерии эффективности воспитательной деятельности педагога

Определение критериев эффективности воспитательных усилий педагогов – весьма сложная задача прежде всего потому, что в педагогике, как в любой гуманитарной дисциплине, трудно применить жесткие критерии. Педагог скорее чувствует, чем точно знает, что получилось и что не получилось в его работе. К сожалению, до сих пор интуиция педагога, его чувства не принимаются в качестве объективных критериев эффективности его деятельности.

В процессе исследования нами была разработана система оценки эффективности воспитательных усилий школы, критерием которой стала оценка детьми школьной жизни, своих отношений с учителями и товарищами. В основу этой системы была положена оригинальная теория психологического времени личности, разработанная Е.И.Головахой и А.А.Кроником. Одна из идей этих авторов заключается в том, что каждый человек по-разному воспринимает время (в жизни человека могут пройти годы, в течение которых для него не происходит никаких событий, а затем в течение одно-

го дня или часа произойдет что-то, что кардинально изменит всю его жизнь). Единицей измерения авторы считают оценку человеком времени как «события» и «несобытия». Для нашего исследования это означало, что критерием эффективности воспитательных усилий педагога становилась оценка детьми, было ли то, что инициировал педагог, событием в их жизни.

Исследование, в котором участвовали 200 старшеклассников, показало, что дети испытывали затруднения в оценке тех или иных мероприятий, в которых они участвовали. Когда старшеклассникам было предложено выделить «события» в их школьной жизни за минувший учебный год, учащиеся не назвали ни одного. Только после специально организованной рефлексии ситуация изменилась, и были даны ответы. Анализ ответов позволил установить, что школьники различают три уровня «событий». На первом месте по числу ответов оказались события школьной жизни, которые оказали воздействие на мировоззрение школьников. «Если бы я не увидел этого спектакля, не прочел этой книги, не встретился с этими людьми, — писали школьники в своих ответах —, вся моя жизнь пошла бы по - другому». Большое число учащихся называли событиями запомнившиеся им уроки и другие образовательные мероприятия, в процессе которых они приобретали новые знания. Отвечающие писали, что эти события оказали влияние на развитие их интеллекта. «Я и до этого урока слышал и читал о Царскосельском лицее, — написал один из мальчиков, — но после доклада Тани вся имеющаяся в моей памяти информация словно объединилась, и я понял, что теперь я знаю это». Ребята называли «событиями» те мероприятия, которые были полезны для развития их самопознания, уточнения самооценки : «Я участвовал во встрече команд КВН. Игра была интересная. И все увидели, какой я талантливый и остроумный человек, и я это тоже увидел».

Самым важным критерием эффективности воспитатель-

ной деятельности педагога является личностный рост каждого ребенка, позитивная система его отношений к миру, его положительная самооценка,

В последние годы разработаны новые критерии эффективности гуманитарной деятельности, в том числе деятельности педагогической. Речь идет о гуманитарной экспертизе, суть которой заключается в выявлении «человеческих» результатов педагогической деятельности, во взгляде человека (опытного, квалифицированного специалиста, человека с развитой интуицией) на другого человека — ребенка.

*Показатели успешности воспитательной
деятельности педагога*

Вопрос о показателях успешности воспитательной деятельности педагога сложен: результаты воспитания отдалены во времени и неявны. Трудно точно установить, являются ли те или иные поступки детей результатом воспитательной деятельности или они есть результат всей совокупности влияний на ребенка, в том числе семьи, товарищей. Однако для педагога важна оценка его труда, для чего нужны показатели, с помощью которых можно как-то замерять динамику изменений в поведении детей, в системе их отношений. В течение последнего десятилетия российские педагоги имели возможность познакомиться с подходом к решению этой проблемы в других странах. Так, американский педагог Артур Эллис пишет, что в качестве показателей успешности он склонен рассматривать оптимизм выпускников школ, их активность во всех делах, самодисциплину, плюрализм, достоинство и стремление совершенствоваться. Другой американский ученый, представитель консервативного направления развития образования Уильям Бэгли утверждает, что показателем успешности педагогической деятельности является жизнь школы, которая должна быть примером и идеалом сотрудни-

чества, бодрости, верности долгу и истине, мужества и упорства перед лицом разочарования, настойчивых усилий по решению стоящих задач и выполнению их как можно лучше, лояльности по отношению к друзьям, семье и тем, за кого человек несет ответственность, готовности не прятаться перед лицом фактов, ясного и честного размышления. Хотя все это не всегда является всеобщими ценностями, можно с уверенностью предсказать, что они будут сохранять свое значение и тысячу лет спустя, как сохраняли его в прошлом.

В отечественной педагогике показатели успешности как правило связываются с продолжением учениками образования, их долговременной дружбой с педагогами после окончания школы, прочностью дружеских связей с одноклассниками и т.п. В качестве показателей успешной воспитательной деятельности педагогов, направленной на очеловечивание жизни ребенка, следует, на наш взгляд, рассматривать физическое здоровье ребенка, его психическое равновесие, высокую и адекватную самооценку, осознание выпускником школьных лет как события в жизни, как успешного и радостного начала биографии. Высшим же результатом воспитания, на наш взгляд, является развитое чувство собственного достоинства ребенка, его способность сочувствовать людям и стремление к свободе.

Многолетние исследования показали, что процесс гуманизации воспитательной деятельности современного педагога реализуется при условии, если он следует основным принципам, которые сформулированы и многократно проверены в опыте выдающихся педагогов-гуманистов России и Западной Европы в XX и начале XXI веков. Речь идет о принципах признания самоценности детства, прав ребенка (в том числе прав на более высокий социальный статус, на комфортные условия жизни, на уважение личности — Р. Валеева), о принципе признания его свободы в воспитательном процессе — принципе, который

предполагает признание ребенка не только как существа природного (биологического), социального (культурного), но и экзистенциального – свободного (О. Газман).

V.4. О позиции классного руководителя как педагога-воспитателя

Классный руководитель – одна из наиболее значимых фигур в школьной жизни. Он должен быть главным действующим лицом в воспитании учеников. Влияние классного руководителя на класс в целом и на каждого ребенка в отдельности неоспоримо в том случае, если он пользуется авторитетом у своих воспитанников.

Ориентация на положительное восприятие каждого ребенка – вот главный принцип деятельности классного руководителя.

Сегодня, в основном, господствует такой приоритет в работе классного руководителя как организация деятельности учащихся; на это его ориентируют и требования, которые предъявляются ему должностным функционалом.

Роль же классного руководителя в формировании и развитии детской общности, прежде всего, связана с формированием взаимоотношений одноклассников. Это самостоятельное, серьезное и наиболее сложное направление деятельности классного руководителя, которое требует хороших психологических знаний.

Конечно, система отношений в классе не может формироваться вне деятельности. Особую роль в этом играет деятельность, организованная как коллективная.

Наиболее сложной задачей для классного руководителя является формирование «общностных» отношений в основном виде школьной деятельности учащихся – учении.

В организации любой деятельности коллектива, в том числе и учебной, с целью ее интенсификации и формирования общности в классе, чувства «мы – коллектив» успешно могут

быть использованы малые группы. Исследование их роли в учебном процессе школы (Х.Й.Лийметс, М.Д.Виноградова, И.Б.Первин и др.) показало, что при определенных условиях воспитательная эффективность может быть повышена за счет введения различных форм групповой работы.

Основные выводы, к которым пришли эти исследователи: познавательная деятельность, организованная с помощью групп, способствует сплочению класса как общности, коллектива, развитию гуманистических отношений в нем, формированию таких качеств личности как эмпатия, креативность, коллективизм, самостоятельность.

Коллективная познавательная деятельность (М.Д.Виноградова, И.Б.Первин) рассматривается как качественное развитие групповой работы. При этом под коллективной деятельностью понимается такая деятельность, которая предполагает осознание ее цели как единой, разделение труда и зависимость общего результата от вклада каждого и, наконец, возникновение отношений ответственной зависимости среди участников данной деятельности и частично осуществляемый контроль над ходом деятельности самими школьниками (И.Б.Первин) В результате организации коллективной познавательной деятельности по-иному складываются отношения между педагогами и учащимися: они становятся более демократичными, доверительными. Подлинными чертами независимости приобретает классное и школьное самоуправление. Обретая реальную сферу деятельности, ученические органы самоуправления играют существенную роль в организации жизни класса, школы.

Создание учебных групп в классе – сложное дело. Прежде всего, у школьников должно быть впечатление, что их роль в этом процессе определяющая. Состав групп должен быть более-менее равномерным по учебным возможностям, чтобы учитывались дружеские связи и были заложены возможности

не только для корректировки взаимоотношений учащихся, но и для возникновения новых позитивных эмоционально-психологических отношений.

Этому способствует и создание команд консультантов в классе.

Кто же такие консультанты? Это школьники, наиболее эрудированные в той или иной области знания, доверенные лица коллектива, поручившего им помогать своим товарищам.

Начинают с выбора дежурных консультантов, задача которых проверить какую-то часть домашнего задания у одноклассников, отрецензировать работу друг друга. Затем в классе создаются учебные группы, во главе каждой – консультант.

Сначала учебные группы работают только после уроков, консультанты помогают готовить домашние задания. С середины года групповая работа может систематически проводиться и на уроке. Она требует от школьников умения руководить товарищами и подчиняться им, совместных действий внутри группы и с другими группами, быстрого и рационального решения возникающих противоречий. Это для школьников любого возраста не просто.

Конечно, классный руководитель при организации коллективной познавательной деятельности выступает, прежде всего, как учитель-предметник, но как классному руководителю ему принадлежит роль координатора, если в такую организацию деятельности учащихся вовлечены и другие учителя-предметники.

Коллективная организация учебно-воспитательной работы на первых порах требует от учителя, классного руководителя больших затрат времени и сил. Но со временем затраты себя оправдывают.

Прежде всего, меняется отношение школьников к учению («а что будет сегодня?»). После уроков дети чувствуют усталость, но не от безделья и скуки, а от хорошо сделанной ра-

боты. У школьников появляется вера в одноклассников, в то, что они придут на помощь, что содействует развитию у них чувства сопричастности друг другу, ощущения своей принадлежности к какому-то общему кругу, в данном случае классу. Классный руководитель может стать значимым для них взрослым в силу не только своих личностных качеств, но и профессиональных. Школьники начинают понимать трудности профессии учителя. Если подросток еще не анализирует: «могу ли я быть педагогом?», то старшеклассники пытаются в этом разобраться. Консультанты не только выясняют свою пригодность к учительской профессии, но и оценивают возможности в общении с товарищами.

Сложная, разветвленная система отношений в классе, наличие в жизни класса непредсказуемых, неопределенных ситуаций позволяет классному руководителю подготовить ребенка к жизни в различных общностях.

С помощью классного руководителя школьники могут получить опыт построения разнообразных отношений: избирательных, деловых, однополюх и разнополюх, межличностных и групповых (коллективных). Опыт отношений, основанных на взаимной помощи, взаимной ответственности, взаимопонимании, терпимости и уважении.

Современные дети нередко испытывают недостаток полноценного, а не просто «тусовочного» общения, содержание которого было бы для них интересным, обогащало бы их. Классный руководитель может создать в классе условия для расширения кругозора детей, для развития их творческих способностей, для их самореализации и самоутверждения в познании, игре и труде.

Сегодня школьники, к сожалению, не всегда могут стать членами различных творческих, спортивных объединений вне школы. Ведь нередко это требует от семьи серьезных финансовых вложений. Естественно, что и возможности клас-

сного руководителя в этом аспекте тоже достаточно ограничены, но за счет разнообразия организуемой им деятельности в классе, создания в нем, например, театральной студии, краеведческого кружка, за счет посещения музеев, театров, проведения экскурсий (к сожалению, эти традиционные формы мало представлены в современной жизни класса – опять же в первую очередь из-за финансовых проблем) можно компенсировать этот пробел семейного воспитания.

Перед классным руководителем все чаще встает задача психологической защиты ребенка от негативных влияний учителей, семьи и среды. Создать для каждого ребенка психологически комфортную обстановку в классе, такую, чтобы он мог почувствовать свою защищенность, необходимость другим людям, бывает очень не просто.

Сегодня в школе есть психологи, социальные педагоги, профориентаторы, что ставит перед классным руководителем задачи, с одной стороны, его взаимодействия с этими специалистами, ведь так или иначе все они выходят на одного ребенка, а с другой – определения своего собственного места и роли среди них. Можно, конечно, поставить всех специалистов в один ряд, но не возникнет ли в этом случае ситуация «у семи нянек дитя без глаза»? Значит, должен быть «главный» педагог. Скорее всего, это классный руководитель (такова отечественная традиция). При этом с него не снимается задача координации деятельности традиционных участников школьного воспитательного процесса: учителей-предметников, членов школьной администрации.

Выполнение классным руководителем функции координации по отношению к ним эффективно тогда, когда в школе создана гуманистическая воспитательная система, обеспечивающая внутренние связи между различными участниками воспитательного процесса.

Как мы видим, возможности классного руководителя до-

статочны велики, но иногда у некоторых из них возникает соблазн использовать эти возможности для манипуляции ребенком, в том числе, используя создаваемую классную общность как некий опосредованный механизм влияния, что, конечно, недопустимо.

Безусловно то, что результат воспитания – это не сиюминутный продукт. Иногда заметить его можно только через годы. Свою работу классный руководитель ведет в основных четырех направлениях:

- с детским коллективом, общностью (куда мы включаем и работу с отдельным ребенком);
- с педагогическим коллективом;
- с родителями своих учеников;
- по усовершенствованию самого себя.

Работа с классом начинается с изучения основных особенностей и потребностей данного возраста:

- потребность в восприятии подростка взрослым человеком может помочь классному руководителю в следующем: а) стараясь стать другом ученикам, допустив их в свой мир, то есть в мир взрослого человека, можно если не избежать, то хотя бы смягчить кризис подросткового возраста; б) эта же потребность может сыграть основную роль в формировании и развитии самостоятельности у учащихся;
- потребность в общении со сверстниками может удовлетворяться во внеучебной деятельности, тем самым предоставляя возможность организовать жизнедеятельность школьников так, чтобы каждый мог себя проявить;
- потребность в самоутверждении помогает классному руководителю развивать у подростков разные группы способностей; ведь очень часто дети сами не знают, к чему у них есть склонности и способности;
- потребность в формировании нравственных и социальных норм тесно связана с развитием самосознания. В реальной

жизни подросток начинает проверять, насколько верны те нормы, которых придерживаются его родители. Влияние классного руководителя в данном случае велико хотя бы потому, что наше время – время крушения идеалов, но, даже не имея такового, подросток старается подражать тому взрослому, который вызывает у него симпатию.

В работе с классом важно уметь четко поставить цель своей работы, а значит – обозначить результат, к которому надо стремиться. Цель не обязательно должна быть масштабная. Например:

- изменить у учеников негативное (в большинстве случаев) отношение к школе;
- сплотить учащихся;
- повысить уровень успеваемости;
- заинтересовать родителей классными и школьными делами и проблемами.

В классе всегда есть дети, которые требуют особой работы со стороны классного руководителя, поэтому не следует забывать и об индивидуальных целях. Например:

- формирование адекватной самооценки, развитие эмпатии;
- расширение коммуникативных умений и навыков;
- снижение уровня интровертности в общении;
- формирование гармонии, свободы и ответственности;
- воспитание нравственной культуры;
- развитие сенсорного типа мышления;
- формирование адекватного образа другого человека;
- развитие культуры интеллектуального труда;
- адекватность оценочных способностей;
- формирование единства сознания и поведения, слова и дела, воспитание культуры жизненного самоопределения, овладение нормами нравственного поведения;
- образование ценностей и перевод их во внутренний мир.

Для формирования, развития общности, дальнейшего

сплочения детского коллектива класса необходимо: копить классные традиции;

участвовать в общешкольных делах и соревнованиях; иметь связь с другими коллективами.

Эффективность деятельности классного руководителя с классом зависит, в первую очередь, от таких его личностных качеств, как эмпатия и креативность. В значительной степени эта эффективность обусловлена его позицией в воспитательном процессе, которая, в свою очередь, связана с индивидуальностью педагога, характером его отношений с педагогическим коллективом, предшествующим опытом работы в качестве классного руководителя, с длительностью работы в данной школе, отношением к идеям, положенным в основу воспитательной системы школы.

На результативность деятельности классного руководителя положительно влияют: коллективный характер педагогической деятельности воспитателей; специфическая организация классного руководства, заключающаяся, прежде всего, в доминировании определенных воспитательных технологий в его деятельности; атмосфера психологического комфорта в школе; его осознанное участие в совершенствовании воспитательной системы школы; наличие собственной для каждой школы системы методического обучения классных руководителей.

Современная психология позволяет ориентировать классных руководителей на такие принципы, которые дают им возможность использовать класс в личностном развитии ребенка. Это принципы диалогизации, проблематизации, персонификации и индивидуализации (А.Б.Орлов).

Итак, классный руководитель выступает как организатор жизни детей в классе, что предполагает координацию, интеграцию и коррекцию различных влияний на ребенка, а также как психолог, обеспечивающий индивидуальную поддержку

в саморазвитии учащихся и корректирующий отношения в детской среде, что способствует созданию в классе общности.

V. 5. Педагог дополнительного образования – новый тип воспитателя, организатора жизнедеятельности детской общности

В реализации новой концепции и программы российского образования личность современного педагога-воспитателя приобретает значение важнейшего фактора. Опыт российского образования XX века убеждает в том, что все кардинальные, качественные преобразования, реформы начинались, как правило, «снизу», в практике новаторских, передовых, школ, внешкольных структур. В опыте инновационных образовательных учреждений формировалось новое поколение отечественных педагогов, деятельность которых расширяла границы педагогических целенаправленных влияний на становящуюся личность ребенка, захватывая сферу внешкольной, досуговой, повседневной жизни детей.

В начале 90-х гг. на базе государственно-общественной системы внешкольного воспитания была учреждена система дополнительного образования, отвечавшая общей перестроенной идеологии общества, в том числе новым концепциям непрерывного образования. Система дополнительного образования потребовала и нового типа профессионала, в деятельности которого реализовывалось бы ее главное социально-педагогическое назначение – «всестороннее удовлетворение образовательных потребностей граждан, общества, государства». Специально создаваемые учреждения дополнительного образования потребовали ведения в образовательный процесс нового субъекта – педагога дополнительного образования.

Цель, задачи деятельности педагога дополнительного образования в обобщенном варианте представлены в «Типовом

положении об образовательном учреждении дополнительного образования детей»: а) обеспечение необходимых условий для личностного развития, укрепления здоровья, профессионального самоопределения и творческого труда детей; б) адаптация их к жизни в обществе; в) формирование общей культуры; г) организация содержательного досуга.

Применительно к деятельности конкретного педагога цели и задачи индивидуализируются, дифференцируются в зависимости от: а) специфических воспитательных ценностей, направленности основной образовательной деятельности, профессионализма педагога, его гражданской позиции; б) возрастного и индивидуального состава воспитанников; в) особенностей дополнительной образовательной деятельности учреждения (однопрофильные, многопрофильные, федеральные, региональные, муниципальные и т.д.); г) социального заказа социума (семьи, образовательных учреждений, государственных, общественных, корпоративных, частных структур).

Педагог дополнительного образования – новый тип педагога-воспитателя в пространстве: а) общего, открытого, непрерывного, начального профессионального образования; б) общественного воспитания. Инновационность его деятельности – в органичном взаимовлиянии, взаимодействии процессов обучения и воспитания на основе принципов природосообразности, добровольности, индивидуализации, гуманизации, демократизации, творческого сотрудничества педагога и ребенка. В деятельности педагога дополнительного образования реализуется взаимодействие поколений в совместной практико- и профессионально ориентированной деятельности с целью преобразования окружающей жизни.

Педагог дополнительного образования – особая категория в традиционном наборе педагогических специальностей, которая до настоящего времени не имеет четко определенной

профессиограммы. Широкий диапазон деятельности педагога дополнительного образования, обусловленный свободой определения в образовательных программах, отсутствием жестких образовательных государственных стандартов, — характерные особенности его профессиональной деятельности.

Специфические ценностные характеристики педагога дополнительного образования определяются: а) ролью дополнительного образования детей — пространства свободного, добровольного, индивидуального освоения ребенком новых знаний, умений с учетом его способностей и потребностей и их практической реализации в окружающей жизни; б) актуализацией и востребованностью дополнительных видов образовательной деятельности обществом, семьей; в) типом, статусом структур дополнительного образования (учреждения, блока школьного образования; государственного, муниципального, общественного статуса); г) особенностью направленности образовательной деятельности (спортивная, естественнонаучная, экологическая, художественная, туристско-краеведческая и др.) и ее организации через детскую первичную общность; д) основным профессиональным образованием педагога, его опытом, личностными качествами.

Данная педагогическая специальность юридически не оформлена (в системе педагогических профессий), только в опытном порядке ведется их профессиональная подготовка. По базовому образованию ограничений для работы педагога дополнительного образования нет. Это придает особую воспитательную значимость деятельности такого педагога) работать с детьми взрослые идут по призванию, по зову души; б) расширяются сферы общения детей со взрослыми — людьми разных специальностей (а не только педагогов по образованию), разного социального, жизненного опыта, разных общественных статусов, разного возраста; в) дети встречаются с человеком, увлеченным своей специальностью, стремящим-

ся самосовершенствоваться. Именно личность взрослого становится для школьника «воспитательным образцом», важным фактором самопознания, фактором личностного роста.

На основе изучения имеющихся документов, опыта работы учреждений дополнительного образования страны, исследований воспитательной деятельности учреждений дополнительного образования представляем вариант социально-профессиональной характеристики педагога дополнительного образования – руководителя и организатора деятельности детского объединения. Данная характеристика представляет общее, предусматривает варианты специфики, органично связанной с общим, учитывает единичное – черты, свойства личности педагога дополнительного образования.

Основной объект деятельности педагога дополнительного образования – детское объединение – является важным фактором, определяющим комплекс специфических функций педагога.

Обобщенно этот комплекс функций представлен социально – профессиональной работой педагога с конкретными группами детей, начиная с дошкольного возраста и кончая старшекласниками, учащимися средних профессиональных учреждений (детскими добровольными, чаще всего разновозрастными, динамичными объединениями-общностями).

Под социально-профессиональной работой мы понимаем деятельность, в которой сочетаются социальные, психологические, педагогические, узкопрофессиональные компетенции педагога дополнительного образования и его личный жизненный опыт, знания, умения, передаваемые воспитанникам в педагогически организованной целенаправленной образовательной деятельности детского объединения (клуба, кружка).

Детское объединение системы дополнительного образования создается добровольно со стороны педагога и детей (их родителей). Эта особенность придает личностную направлен-

ность деятельности педагога дополнительного образования, что выражается в ее многофункциональности, возможности творчества, инновационности, в особой позиции руководителя – участника жизнедеятельности детского сообщества.

Определяющими являются педагогические функции, которые реализуются на самых первых шагах создания объединения (привлечение внимания детей к предлагаемым занятиям, пробуждение у них первого личного интереса; создание атмосферы делового общения, позитивных отношений, доброжелательности, взаимопомощи детей; продумывание «образцов» личного примера руководителя; создание системы поддержки первых успехов; организация коллективно-групповой и индивидуальной работы и т.д.).

Усложнение педагогических функций на последующих этапах становится жизненно необходимым условием оформления детского объединения в микро-воспитательное пространство для детей, нишу их комфортной, эмоционально-позитивной, защищенной жизнедеятельности. Это усложнение педагогических функций связано непосредственно с развитием: руководителя – личности, детского объединения – динамичного средства обучения и воспитания; личности ребенка в объединении.

Специфичность воспитательной и обучающей функций педагога дополнительного образования – в их органичном взаимодействии, реализации в едином пространстве и времени. Процесс обучения – в основном практикоориентированный, требующий активных, творческих, интеллектуальных, физических усилий (что позитивно влияет на развитие субъектности ребенка).

Обучающая функция реализуется не столько в кабинете и классной комнате, сколько в открытом социуме, окружающей жизни (на природе, в культурных, научных объектах, в процессе благоустройства районов, улиц, парков; в опыте

общения с различными группами взрослых), в настоящей профессиональной деятельности (а не воображаемой, преимущественно игровой).

Воспитательный потенциал деятельности педагога заключен: в специфических ценностях конкретной профессионально ориентированной образовательной деятельности; в гуманистической и демократической организации этой деятельности, осуществляемой в сотрудничестве, сотворчестве с детьми, в педагогически организуемой среде жизнедеятельности; в органичном взаимодействии теории и практики в процессе обучения; в широте выходов образовательной деятельности в окружающий социум; в приоритетной роли самообразования и самовоспитания в личностно-профессиональном росте педагога.

Педагог дополнительного образования – личность, представитель социальной общности взрослых, отличной от общности взрослых – учителей школы; олицетворение другого взрослого мира; носитель определенных (часто новых для детей) ценностей, культуры. Эта функция в деятельности педагога дополнительного образования особенно значима для воспитания детей на примере авторитетного взрослого.

Как правило, все объединения в системе дополнительного образования имеют конкретную профессиональную направленность. Но не в каждом объединении профессиональная ориентация, начальная профессиональная подготовка дает позитивные воспитательные результаты. Сложность позиции педагога дополнительного образования – в умелом сочетании, гармонии личной профессиональной подготовки (опыта, знаний, умений, увлеченности) с педагогической инструментальной передачей опыта детям и развития определенных качеств, свойств личности воспитанника, его индивидуальности.

Детские объединения системы дополнительного образо-

вания – фактически структуры общественно-государственные, приближенные по многим параметрам к детским общественным объединениям. Отсюда в деятельности педагога дополнительного образования ещё одна существенная функция – педагога-вожатого, старшего товарища, организатора детского самоуправления, самодеятельности, среды жизнедеятельности детей.

Важная функция педагога дополнительного образования – социальная, имеющая свою специфическую окраску. Она выражается: а) в удовлетворении социального заказа общества (например, объединения по освоению компьютерной грамотности, овладению иностранными языками, экологические), окружающего социума (объединения по подготовке юных фермеров, предпринимателей; кружки новой экономики, маркетинга, менеджмента; б) в отклике на запросы современной семьи (так, в системе дополнительного образования появились объединения дошкольников); в) в охвате детей определённых групп населения.

Обратим внимание еще на одну специфическую особенность позиции педагога дополнительного образования. По характеру, целям и ценностям, содержанию своей деятельности он исследователь и методист.

Система дополнительного образования – более демократичная по сравнению со школой, без жестких государственных образовательных стандартов, планов, учебного регламента – стала экспериментальным полем для отработки инновационных образовательных программ, проектов, технологий, методик воспитания, обучения. Именно в новаторском опыте педагогов дополнительного образования оформляются уникальные детские объединения (государственно-общественные), основой жизни которых является сочетание профессионального руководства взрослого с самоуправлением детей, их активной творческой позицией членов

объединения, субъектов педагогического процесса.

Специфика научно-методической функции педагога дополнительного образования проявляется в творческой разработке образовательной программы и свободе определения базы ее реализации. Практически все программы педагогов можно назвать авторскими, так как они отражают, прежде всего, специфический потенциал личности руководителя. Эти программы мобильны, постоянно корректируются автором в зависимости от конкретного состава детей, который может обновляться даже в течение одного учебного года. Методические материалы к таким программам тоже авторские; они могут быть лишь ориентиром педагогически грамотного подхода к содержанию деятельности детского объединения, но не могут копироваться, переноситься механически на иную почву.

С учетом специфики образовательной программы и реальных условий, факторов ее реализации педагог разрабатывает авторскую систему диагностики ее воспитательной, социальной результативности.

Регулярно проходят всероссийские и региональные конкурсы педагогов – внешкольников, авторских образовательных программ педагогов дополнительного образования. Новое поколение авторских программ разработано по туристско-краеведческой, художественной, экологической в деятельности учреждений дополнительного образования Москвы, Санкт-Петербурга, Ярославля, Оренбурга, Йошкар-Олы, Тверской, Калужской, Тульской областях и других регионах).

Программно-методический капитал, нарабатываемый педагогами дополнительного образования, – это новый теоретико-методологический подход к определению роли и места учреждений дополнительного образования в модернизации российской системы образования в целом.

Сложившаяся в нашей стране система общественно-го-

сударственного внешкольного воспитания и образования родила уникальный тип педагога учреждений этой системы, который формировался, главным образом, в массовом опыте этих учреждений, представленных многообразием видов и типов: а) учреждения определённой профильной направленности (станции юных техников, юннатов, музыкальные и художественные студии и школы); б) многопрофильные учреждения, удовлетворяющие различные интересы, потребности детей (Дворцы, дома детского творчества); в) спортивно-туристические клубы, центры, школы; г) дома, Дворцы детских общественных организаций; д) учреждения психолого-социальной адаптации конкретных групп детей; е) круглогодичные детско-молодежные центры типа «Орленка», «Океана»; ж) летние загородные оздоровительно-образовательные лагеря. Каждое учреждение давало специфический тип педагога-внешкольника (так называли работников этих учреждений до 90-х годов), в деятельности которого социально-педагогические функции представляют гармоничное сочетание общего и единичного (определяемого типом, профилем структуры дополнительного образования и особенностями личности педагога).

Направленность деятельности педагога дополнительного образования зависит от многих постоянно меняющихся факторов: 1) от конкретного состава детей, с которыми он будет работать в данном году (не говоря уже о том, что, как правило, состав детей в объединениях дополнительного образования может изменяться в течение года); 2) от целей, специфики, образовательной тактики и стратегии учреждения образования, на базе которого создается и действует детское объединение дополнительного образования (школа, учреждение дополнительного образования, оздоровительно-образовательный лагерь и т.д.); 3) от внешних факторов окружающего социума, акций, смотров, конкурсов, которые на-

рушают систематичность педагогического процесса, вносят в деятельность педагога существенные коррективы

Опыт функционирования учреждений дополнительного образования позволяет дать классификацию типов педагогов дополнительного образования, в основе которой – принадлежность педагога: а) к системе государственных учреждений дополнительного образования в их многообразии: по основному содержанию образовательной деятельности; по времени и месту функционирования; б) к системе основной образовательной деятельности государственных школ разных типов, школ-комплексов, школ-интернатов (дополнительное образование как органичный блок их деятельности, придающий образованию непрерывность, личностно-практическую и социальную значимость); в) к системе общественного образования и воспитания (детские, детско-взрослые педагогически организованные общественные структуры).

Приведем конкретный пример деятельности учреждения дополнительного образования – Дома детского и юношеского туризма, экскурсий «Родина» ВАО Москвы, директор О.В.Озерская.

Основная образовательная деятельность Центра – туристско-краеведческая, экологическая, экскурсионная. В штатном расписании 75 педагогов дополнительного образования. По характеру, содержанию деятельности детских туристско-краеведческих объединений, возрасту воспитанников, опыту и базовому образованию руководителей педагоги дополнительного образования представлены следующими группами.

Первая группа – педагоги дополнительного образования широкого профиля (преимущественно с базовым педагогическим образованием; учителя-предметники); руководители одновозрастных детских туристско-краеведческих объединений, которые создаются в основном на базе классов (младшие школьники и учащиеся 5-7 - х классов).

Вторая группа педагогов специализируется на работе с дошкольниками 3-7 лет (в учреждении имеется инновационное подразделение «Школа духовного и физического развития дошкольников – ШДФР; в основе его образовательной деятельности программа «Ребенок и окружающий мир».) Базовое образование педагогов этой группы – самое разное.

Третья группа – педагоги, отдающие предпочтение в комплексной туристско-краеведческой деятельности спортивно-му туризму (водному, пешему, вело, лыжному, горному). Этим педагогов, чаще всего не имеющих педагогического образования, отличают увлеченность туризмом, воля, собранность, деловитость, разумная храбрость, что импонирует мальчикам-юношам. Как правило, это люди, олицетворяющие собой здоровый, полноценный, оптимистичный образ жизни (преимущественно мужчины).

Отметим еще одну – четвертую – группу педагогов дополнительного образования, которые создают детские туристско-краеведческие объединения с целью раннего профессионального ориентирования детей, пробуждения интереса к конкретным видам деятельности (этнографии, экологии, археологии, музейной работе и .т.д.)

Опыт работы с педагогами дополнительного образования ДДЮТЭ «Родина», повышения их профессионального мастерства представлен в коллективном пособии «Инновационная деятельность учреждения дополнительного образования – база формирования педагога нового типа»./ Под ред. Л.В.Алиевой, О.В.Озерской. – М., 2008.

Представленная характеристика педагогов дополнительного образования – организаторов жизнедеятельности объединений разного возрастного состава, разной содержательной направленности – позволяет сделать вывод об уникальных воспитательных возможностях педагогически организованной детской общности – среде личностного роста

ребенка и взрослого, о позитивном влиянии неформального, добровольного приобщения к делу воспитания самих детей и взрослых самых разных профессий

Итак, каков же он – педагог дополнительного образования, руководитель детской социально-педагогической общности?

Организатор детской среды – зоны ближайшего развития детей и детской самостоятельности, конструктивного общения в совместной творческой деятельности детей и взрослых, межличностных отношений, самоорганизации и самоуправления, позитивной эмоциональной атмосферы.

Профессионал широкого профиля (учитель, воспитатель; специалист в определенной профессиональной деятельности; психолог, социолог, культуролог).

Творческая личность – (творческие профессиональные способности, выраженность творческих результатов, достижений, коммуникативные, организаторские, лидерские качества).

Гражданин – общественник с активной жизненной позицией.

Педагог дополнительного образования – ведущий субъект воспитательной системы учреждения дополнительного образования, партнер педагогов школы во взаимодействии общеобразовательного учреждения и учреждения дополнительного образования, в формировании воспитательного пространства личностного роста школьников в ближайшем социуме.

V.6. Роль взрослого в детском туристском объединении

В любом организованном детском туристском объединении (кружке, секции, клубе и т.п.) прямо или косвенно всегда присутствуют взрослые: учителя, тренеры, инструкторы, родители. Какова их педагогическая роль в этих объединениях? Что они могут сделать для воспитания входящих в объедине-

ние детей? Какие задачи для этого им необходимо решать? Попытаемся ответить на эти вопросы и дать некоторые рекомендации тем взрослым, которые решили связать часть своей жизни с детским туризмом.

Начнем с описания воспитательного потенциала самого детского туристского объединения. Он концентрируется вокруг ядра этого объединения, которое и выступает здесь основным субъектом воспитания:

- взрослых членов;
- детей, стоявших у истоков создания объединения;
- детей, чье пребывание в объединении считается достаточно длительным для того, чтобы другие воспринимали их как авторитетных «ветеранов», «старичков» и т.п.;
- детей с ярко выраженной лидерской позицией.

Воспитательный потенциал детского туристского объединения может быть описан по следующей схеме (предложена Д.В.Григорьевым): аксиологический компонент (ценности, которые лежат в основе воспитательных действий взрослого, а также ценности, транслируемые подрастающему поколению); телеологический компонент (цели и задачи, которые ставятся в области воспитания подрастающего поколения); концептуальный компонент (ключевые идеи, теории и концепции, в том числе имплицитные, обеспечивающие деятельность субъектов в сфере воспитания); методический компонент (методы, методики и технологии, которые используются в процессе воспитания).

Аксиологический компонент воспитательного потенциала детского туристского объединения составляют: во-первых, ценности, которые привносятся в объединение взрослыми его членами и определяются ими как необходимые для передачи подрастающим поколениям; во-вторых, ценности, которые привносятся в объединение самими детьми и которые определяются ими как необходимые для присвоения

другими членами туристской общности. И те, и другие могут стать ценностным содержанием осуществляемой взрослыми и детьми совместной туристско-краеведческой деятельности, а также ценностным содержанием делового и неформального общения в туристской группе.

К традиционным ценностям туристских объединений можно отнести:

- ценность путешествия, странствия, приключения, «экстрима», дающих туристу новые ощущения, новые жизненные впечатления;
- ценность собственного Я, самоутверждения, самореализации, проверки себя «на прочность»;
- ценность туристского коллектива, взаимопомощи, взаимоподдержки, ответственности перед другими членами общности;
- ценность труда, личного вклада в общее дело;
- ценность окружающей туриста родной природы, родной культуры и т.п.

Телеологический компонент воспитательного потенциала детского туристского объединения в самом обобщенном виде можно охарактеризовать следующим образом: передача другим членам объединения тех социально значимых знаний, социально значимых отношений и опыта социально значимых действий, которые считаются в туристской общности нормой и воспринимаются субъектами воспитания как определяющие для полноценной человеческой жизни в обществе.

Концептуальный компонент воспитательного потенциала детского туристского объединения составляют две базовые идеи:

- идея деятельного опосредования воспитания, воспитания через инициирование и поощрение самостоятельных или совместно-разделенных действий членов детского туристского объединения: ориентирование на местности,

передвижение, преодоление естественных препятствий, хронометрирование, обслуживающий труд, общественно полезный труд, общение и т.п.;

- идея коллективности воспитания: воспитания в коллективе и через коллектив, воспитывающего влияния общественного мнения туристского коллектива, коллективных традиций, норм, форм поведения.

Методический компонент воспитательного потенциала детского туристского объединения представлен тремя основными методами воспитания:

- нормирования: введения членов детского туристского объединения в пространство принятых здесь норм, установок, форм поведения — в надежде, что они будут ими интернализированы;
- проблематизации: усомнения существующих у отдельных членов детского туристского объединения норм, установок, форм поведения, неадекватных общепринятым, — в надежде, что они будут изменены;
- примера: демонстрации субъектами воспитания собственных норм, установок, форм поведения — в надежде, что другие члены общности смогут их заимствовать.
- Чтобы актуализировать этот воспитательный потенциал детского туристского объединения, необходимо создание некоторых условий. Это:
 - включенность членов детского туристского объединения в реальную (а не имитационную) туристскую деятельность;
 - развитость личностно-профессиональной позиции воспитателя у взрослых членов туристского объединения;
 - наличие в туристском объединении детей с ярко выраженной лидерской позицией, развитость их установки на сохранение и поддержание туристских традиций;
 - высокий уровень коллективообразования в туристском объединении.

Перейдем теперь непосредственно к вопросу о действиях взрослого руководителя детского туристского объединения.

С чего начать?

С чего начать создание самого детского туристского объединения? Думаем, что лучше всего — с похода! Именно так! Не с занятий по ориентированию на местности и технике пешеходного туризма и не с обучения умениям правильно собирать рюкзак и ставить палатку. Все эти туристские навыки будут лучше усвоены в полевых условиях, когда необходимость в них станет ощущаться детьми отчетливо и непосредственно. Согласитесь: если ляжки вашего рюкзака тянут его назад, а лежащая внутри консервная банка упирается вам прямо в спину, мотивация к овладению такими навыками, судя по всему, будет у вас весьма и весьма высокой.

Сказанное вовсе не означает, что никакой вводный инструктаж вообще не нужен. Он, конечно, необходим, но должен являться составной частью общей предпоходной подготовки группы. Ведь *главная задача* на начальном этапе — *создать костяк будущего детского туристского объединения*. А он формируется отнюдь не на «околопоходных» занятиях, которые никогда не дадут детям представления обо всех трудностях и прелестях туристского путешествия.

И еще. Не переживайте, если желающих участвовать в первом походе окажется немного, а после возвращения из похода первоначальная группа даже немного сократится и часть ребят, поняв, что это занятие не для них, скорее всего, покинет объединение. Зато после похода:

— во-первых, в группе не окажется посторонних «попутчиков»;

— во-вторых, уже наверняка станет возможно знать, на кого из детей следует положиться в дальнейшем;

— в-третьих, быстро станет распространяться информация

о вашем кружке (секции, клубе), привлекая в него новых потенциальных туристов.

Вводный инструктаж

Какую информацию должны получить дети перед своим первым туристским путешествием?

Конечно, в первую очередь, это должна быть информация о технике безопасности, смысл которой заключается в следующем: за безопасность детей в походе отвечают взрослые, а потому все их указания относительно техники безопасности должны исполняться строго и безоговорочно.

Кроме этого есть необходимость провести и специальный инструктаж, касающийся неписаных туристских правил, традиций, форм поведения.

- Вещь, положенная в рюкзак, на время похода перестает быть абсолютной частной собственностью. Приветствуется совместное пользование имуществом и умение отдать последнюю сухую рубашку нуждающемуся товарищу.
- В походе все принадлежит всем и все делится поровну. Осуждаются «индивидуальные домашние пайки» или «междусобойчики». Зато поощряются не учтенные завхозом по продовольствию «зачачки», припрятанные в собственном рюкзаке для всех.
- Нежелательно совершение индивидуальных покупок в попадающихся по пути населенных пунктах. Во-первых, не у каждого могут оказаться с собой карманные деньги, а имущественное неравенство в туристской группе крайне нежелательно. Во-вторых, это противоречит принципу автономности туристского путешествия. В-третьих, ничто так не изнеживает туриста, как плоды цивилизации.
- Рюкзаки девочек должны быть на порядок легче мальчишечьих. Основной груз общественного снаряжения должна взять на себя мужская часть группы. Приветствуется

оказание помощи девочкам в облегчении их рюкзаков, в преодолении трудных участков пути, а также моральная их поддержка. То же самое касается и помощи младшим членам туристской группы.

- Приветствуется благоустройство и поддержание чистоты всех посещаемых туристами природных и культурных объектов. Желательно не просто следить за собственной чистоплотностью, но и, по возможности, уничтожать чужой мусор – расчищать туристские стоянки, парки, родники, берега рек.
- Исключается вырубка для туристских нужд живых деревьев – использовать можно только хворост и сухостой. Походный костер следует стараться разводить так, чтобы не повредить корни и ветви растущих вблизи деревьев и кустарников.
- Ругань, грубость, пошлость, тюремный жаргон крайне нежелательны в походе. Вступать в конфликты с местными жителями, отвечать грубостью на грубость, вести себя вызывающе запрещается.
- На маршруте группа передвигается компактно, отрыв вперед или отставание от группы не разрешается. Тот, кто чувствует, что не в силах поддерживать заданный темп движения, должен сообщить об этом дежурному командиру группы или кому-то из взрослых.

Предъявление начинающим туристам этих неписаных правил имеет большое значение. Рано или поздно они станут традицией, которую сами же школьники и будут поддерживать. Правила укоренятся в группе и даже станут ритуалом, и «старички» (туристы со стажем, опытные, знающие – одним словом, «бывалые») станут предъявлять эти правила начинающим туристам. А те, в свою очередь, желая идентифицировать себя с более взрослыми и авторитетными в их глазах школьниками, естественным образом станут воспроизводить

правила в собственном поведении. Главное условие — взрослый должен сам последовательно воспроизводить эти неписанные правила в собственном поведении и личным примером побуждать детей к этому исполнению правил.

В ходе вводного инструктажа необходимо также познакомить детей с традиционными туристскими сменными должностями. Остановимся на этом чуть подробнее.

Введение системы сменных должностей

Система сменных должностей — это, по сути, система детско-взрослого самоуправления, действующая во время подготовки и проведения турпохода. Практика введения системы сменных должностей распространена среди многих туристских групп, поскольку значительно облегчает их работу на маршруте и является хорошей школой формирования туристских навыков. Все (или почти все) участники похода по очереди занимают те или иные должности в течение суток — смена должностей обычно производится после выхода группы с места ночевки. Должности могут быть такими.

- *Штурманы.* Задача двух штурманов — при помощи компаса и карты провести группу по намеченному на эти сутки маршруту. Располагаясь впереди идущей группы на расстоянии 20 — 25 метров, они выбирают наиболее удобную для всех дорогу, а при необходимости производят ее разведку. Естественно, что ошибки штурманов могут серьезно усложнить жизнь путешественников, и поэтому взрослому руководителю группы необходимо постоянно отслеживать эти ошибки. Но не следует тут же бросаться их исправлять — важнее дать почувствовать детям, что значит быть человеком, от которого зависят другие люди.
- *Хронометрист.* Его задача — в специальном блокноте фиксировать основные участки пути, время и скорость их прохождения, расстояния между ними, преодолеваемые

препятствия и степень их сложности. Пунктуальность, оперативность, умение работать в неблагоприятных условиях — вот качества, требующиеся от исполняющего эти обязанности школьника. Результаты работы хронометриста могут понадобиться для отчета о походе в маршрутно-квалификационной комиссии.

- *Краеведы.* Их задача — «брать языка». То есть находить в посещаемых туристами населенных пунктах такого человека, который смог бы рассказать краеведам (а если это особенно интересно, то и всей группе) о местных достопримечательностях: событиях, произошедших здесь когда-то, интересных людях, которые здесь жили или живут, природных или культурных объектах, которые стоит посмотреть, и т.д. Со своим «вооружением» — ручкой и блокнотом — школьники занимаются поиском и интервьюированием таких людей. А на привале или у вечернего костра они могут поделиться добытой информацией со всеми. Кроме того, через краеведов можно выяснить, какую сильную помощь туристы могут оказать, например, живущим здесь ветеранам, местной школе или музею.
- *Дежурные.* Занимая эту должность, школьники приобретают элементарные навыки самообслуживающего труда. Костер, дрова, посуда, завтрак, обед и ужин — вот объекты заботы дежурных. А еще — места привалов и ночевков, которые после ухода группы должны стать чище, чем они были до ее прихода.
- *Командир.* Этот человек отвечает за все и за всех — он (если не считать взрослого руководителя, на котором лежит ответственность за безопасность школьников) организует нормальное функционирование туристской группы. А потому только он имеет право вмешиваться в работу других и требовать качества ее результатов. Объект особой его заботы — девочки и младшие ребята. Командиру надо так

распределить груз по рюкзакам и такой выбрать темп движения, чтобы группа смогла идти ровно, не растягиваясь из-за спешащих и отстающих, но и не передвигаясь «черепашьям шагом», грозя выйти из запланированного графика. От него зависит выбор режима движения, времени привалов, места ночевки, а также организация вечернего анализа прошедшего дня. Постарайтесь (хоть это и чрезвычайно сложно) не вмешиваться в работу командира и не пытаться изменить его решения — даже если они кажутся вам неудачными или ошибочными. Не ошибается, как известно, только тот, кто ничего не делает. Принимать же решения и отвечать за других — пожалуй, самая сложная работа. А высказать свои замечания или дать совет опытного человека вы сможете вечером, когда будут подводиться итоги дня.

Кроме временных должностей, в группе могут быть и постоянные — завхоз по снаряжению, завхоз по продовольствию, реммастер и т.п.

Первый поход

Итак, поход. Наверное, самое удобное для него время — это майские праздники. С одной стороны, уже достаточно тепло и дети безопасно для здоровья могут ночевать в палатках, с другой — еще не жарко и туристы не будут обливаться потом под тяжеленными рюкзаками. Кроме того, обычно многочисленные в эти праздничные дни выходные не позволяют школьникам пропустить из-за похода слишком много учебных занятий.

Первое. Перед тем, как отправляться в путешествие, постарайтесь официально зарегистрировать свой маршрут на станции детского и юношеского туризма или в городском (районном) туристском клубе. Для этого в данной организации надо получить и заполнить маршрутную книжку (в случае, если вы

заявляете категорийный спортивный поход¹⁾ или маршрутный лист (в случае, если вы заявляете несложный поход ниже 1-й категории сложности). Не позднее, чем за 10 дней до начала похода заполненную в двух экземплярах «маршрутку», копии справок, подтверждающих опыт участников и руководителя, картографический материал необходимо представить и зарегистрировать в маршрутно-квалификационной комиссии, имеющей соответствующие полномочия. Сделав этот шаг, юные туристы и их руководитель берут на себя определенные обязательства: соблюдать график и маршрут похода, вести его техническое и краеведческое описание, протоколировать его в хронометрической таблице и фоторепортаже. Эти формальности важны не только со спортивной точки зрения (представленный в МКК грамотный и доказательный отчет об удачно совершенном спортивном туристском походе является основанием для получения школьниками значков «Юный турист», «Турист России» или спортивных разрядов). Главное здесь то, что строгие требования спортивного похода дисциплинируют ребят, придают их путешествию осмысленность и целенаправленность.

Второе. С первых же минут особое внимание следует уделять соблюдению детьми всех основных режимных моментов — от этого, кстати, зависит, уложитесь ли вы в запланированный график движения.

На утренние сборы (подъем, гигиенические процедуры, завтрак, демонтаж палаток, укладку рюкзаков, уборку территории бивака) отводится не более 1,5 часов. Чуть раньше других должны проснуться дежурные — утром у них работы больше, чем у других. Когда в их походных котелках закипит вода,

¹ В зависимости от технической трудности встречающихся на маршруте локальных и протяженных препятствий, а также других факторов (района, степени автономности...) спортивные походы в соответствии с «Единой всероссийской спортивной классификацией туристских маршрутов» классифицируются как I, II, III, IV, V и VI категории сложности.

можно объявлять и общий подъем. Не стоит расслабляться в утренние часы и штурманам. Хотя группа и стоит на месте, им полезно было бы сесть за карту, сориентироваться на местности и определить направление дальнейшего движения. При необходимости они могут совершить и разведку местности.

Чтобы не затягивать время выхода с места ночевки, в группе вводится простое правило «Ищу работу». Пусть эта фраза ляжет в основу отношения юного туриста к своему свободному времени. Текущей работы в палаточном лагере хватает всегда, и, если юные туристы будут ждать, что эту работу выполнят только те, кто отвечает за нее по должности, об удачном походе можно забыть. Фразы вроде «А это не мои обязанности...» в походе исключены. Конечно, с того, чьи это обязанности, спросится на вечернем «разборе полетов», но дело в любом случае должно быть выполнено четко и в срок. Это важно для всего отряда, причем гораздо важнее, чем строгое исполнение своих индивидуальных обязанностей. Поэтому ничем не занятые в данный момент дети должны предлагать себя в помощники и сами искать работу. Пусть это станет правилом хорошего тона в туристской группе.

Вечернее время столь же дорого — и не только из-за того, что быстро темнеет. Оперативные и расторопные действия школьников по установке палаточного лагеря позволят оставить больше времени на традиционные песни под гитару и итоговую рефлексию дня.

Третье. Постарайтесь сделать так, чтобы маршрут первого похода пролегал через необжитые места и затрагивал немногие населенные пункты. Это важно для предотвращения возможных конфликтов с местной молодежью — к пришлым сверстникам, увы, она далеко не всегда проявляет дружелюбие.

Если туристам и заходить в какой-нибудь населенный пункт, то в тот, где есть, на что посмотреть (старинные усадьбы, монастыри, храмы, памятники, музеи, места важных

исторических событий и т.д.), и есть кого послушать (местные краеведы, старожилы, ветераны войны, просто интересные люди).

История, культура, события, личности – все это воспринимается детьми иначе, чем на школьных уроках. Одно дело – знакомиться с Великой Отечественной войной по кинофильмам, учебникам и рассказам взрослых и совсем другое дело – самим пройти теми дорогами, по которым когда-то, например, пыталась выйти из окружения 33-я армия генерала Ефремова, брошенная командованием в бессмысленный прорыв и оставленная без всякой поддержки, но не сдавшаяся противнику..

Не менее интересными для школьников могут оказаться и неформальные встречи с попутчиками, с людьми, заглянувшими на походный огонек или приютившими школьников на ночлег у себя дома. Детям открывается не только образ жизни этих людей, но и их внутренний мир. Физическая усталость и постоянное эмоциональное напряжение, сопровождающие подростка в путешествии, обостряют в нем способность «чувствовать» людей, внимательнее присматриваться к ним.

Четвертое. На воспитание «работают» также и возникающие во время многодневных походов ситуации повышенного физического, морального, эмоционального напряжения, которые переживает школьник. Трудности походной жизни – попадающиеся на пути препятствия (лесные завалы, речные броды, топи и болота, горные перевалы), неблагоприятные погодные явления (сильный дождь, снег, ураганный ветер), многокилометровые дневные (а порой и ночные) переходы, отсутствие привычных бытовых условий, постоянный тяжелый физический труд – все это требует от подростка концентрации сил, воли, терпения.

В подобных ситуациях-испытаниях подросток находит ответы на актуальные для себя вопросы: «Что я есть на самом деле?», «Что во мне есть из того, что я в себе еще не открыл?»,

«К чему я способен, что я могу?» Именно в таких экстремальных ситуациях у подростка появляется принципиальная возможность проверить себя, показать себя, доказать себе, что он что-то в этой жизни может и чего-то стоит.

Поэтому, планируя маршрут, не следует стремиться делать его удобным для прохождения. Пусть поход не будет для школьников легкой прогулкой. Пусть он станет настоящей школой испытания, школой физической и нравственной закалки.

Пятое. Прививая школьникам основы экологического сознания и навыки природосообразного поведения, взрослый должен использовать собственный пример. Возьмитесь лично развести первый костер. Ножом или топором аккуратно снимите дерн и отложите его в сторону — туда, где он никому не будет мешать. Объясните детям, зачем это делается. Уходя со стоянки, уложите дерн на место, предварительно залив огонь и убрав золу и угли. Таким образом можно помочь природе быстро залечить раны, нанесенные ей походным костром. В следующий раз ту же самую операцию проделают костровые, а затем контролировать разведение «гуманных костров» будут дежурные командиры.

Точно так же старайтесь инициировать и экологические десанты. Приступайте к расчистке загрязненных природных объектов сами, а лучше — предварительно сговорившись с кем-то из школьников (тем, кто точно поддержит взрослого).

Шестое. Включайтесь на равных с детьми в систему сменных должностей и постарайтесь убедить в этом и других взрослых участников похода.

Седьмое. Во время туристского путешествия было бы неплохо организовывать работу, не относящуюся напрямую к целям спортивного похода, но имеющую воспитательную ценность. Постарайтесь завести в группе (а для этого начинайте работу сами, без лишнего формализма и показного энтузиазма) такие традиции:

– ухаживать за братскими могилами, которые встречаются в пути;

– оказывать посильную помощь (если на то дадут согласие) в восстановлении или ремонте храмов, монастырей, мимо которых пролегает ваш маршрут;

– расчищать от мусора и благоустраивать места туристических стоянок, родники, колодцы.

– узнавать, не нужна ли помощь (и при необходимости оказывать ее) ветеранам Великой Отечественной войны и старожилам, с которыми встречаются юные туристы, музею, школе, в которой вам разрешили переночевать и т.п.

Пусть забота о других станет привычным делом юных туристов.

Дела околопоходные

Как организовать деятельность туристского объединения в течение года? Не посвящать же его только тренировкам по спортивному ориентированию, технике пешеходного туризма и т.п. Конечно, нет. Вот лишь некоторые возможные формы работы с детским туристским коллективом вне походов.

Вечер «яблочного пирога». В первую очередь зададимся вопросом о том, что делать после похода. Такое яркое событие как первое настоящее туристское путешествие не может окончиться вдруг и не иметь никакого продолжения.

Во многих туристских объединениях существует такая традиция: спустя некоторое время (достаточное для того, чтобы отпечатать походные фотографии, сделать слайды или подготовить к показу отснятый на маршруте видеофильм) организовывать вечер с чаем, с приготовленными своими руками угощениями и с непременно просмотром и обсуждением фото и видеоматериалов. Общие воспоминания, переживания, эмоции поднимают настроение, сплачивают группу.

К вечеру можно подготовить несложную викторину, вопросы которой будут связаны с совершенным путешествием.

Можно устроить и церемонию награждения участников похода самодельными сувенирами, специальными сертификатами или какими-то иными нехитрыми персональными подарками.

Завершить вечер можно общими песнями под гитару.

Стенгазета. Логичным и полезным итогом совершенного путешествия может стать красивая и неординарная туристская газета.

Капустник, посвященный Всемирному дню туризма (27 сентября). Темы капустников каждый год могут меняться: «По странам и континентам», «Дорогами Великой Отечественной», «А я еду за туманом» и т.п.

Турслет. Его можно провести, скажем, на осенних каникулах. Участвуют 4-5 команд, собранных из представителей разных классов. Отбор участников в эти команды может осуществляться специально созданным Советом дела – временным органом ученического самоуправления, состоящим из опытных туристов – учеников разных классов. Совет дела (уже совместно с педагогами) разрабатывает и программу слета, а также правила соревнований и критерии их оценки судьями.

Экологические акции, посвященные Дню Земли (22 апреля), например, «Очистим лес», «Марш парков», «Чистый берег» и т.п.

Личная книжка достижений туриста. Эта книжка заполняется постепенно и состоит из нескольких разделов:

- совершенные походы (время, район, категория сложности, занимаемые должности, отметки об уровне функциональной подготовки);
- полученные разряды (по спортивному туризму, спортивному ориентированию, туристскому многоборью и т.д.);
- выполненные краеведческие работы (научные исследования, статьи в школьных, городских или районных СМИ,

фоторепортажи, видеоролики и т.п.);

- индивидуальные задачи развития и их достижение.

Все разделы заполняются школьником и педагогом совместно, после предварительного обсуждения проведенных за определенный промежуток времени дел. Лишь последний раздел ведет (или не ведет) сам ребенок — взрослый лишь консультирует его. Неплохо договориться со станцией юных туристов, чтобы с ее помощью придать личной книжке достижений туриста статус официального документа.

Вот это для мужчин...

Сегодня, как, впрочем, и в другие времена многих заботит проблема так называемого мужского воспитания. Педагоги и психологи, философы и священники, политики и деятели культуры уделяют ему все более пристальное внимание — вспомним хотя бы фильм А.Звягинцева «Возвращение», придавший спорам о мужском воспитании новую остроту. Проблема действительно актуальна — как воспитать мальчиков настоящими мужчинами: выносливыми, надежными, способными защитить и выручить, умеющими работать не языком (чему, увы, немало способствует современная школа), а, как говорил герой все того же фильма, «ручками, ручками»?

Странно, но почему-то в таких ситуациях взоры многих людей (и педагогов в том числе) обращаются к армии. Вот, мол, место, где становятся настоящими мужчинами. Вот, где юноши смогут окрепнуть — и физически, и духовно. Вот, где они и самостоятельными станут, и от инфантильности их не останется следа.

Сторонникам такого воспитания мы посоветовали бы взять рюкзак и сходить недельки на две в горы, в тайгу или еще куда подальше — да не рыбку половить и костерок пожечь, а постараться пройти сотню-другую километров в режиме «автономного плавания».

V.7. Роль значимого взрослого как субъекта социализации и воспитания в формировании и развитии неформальных детских общностей

Массовое распространение неформальных детских, детско-юношеских, молодежных организаций, объединений, движений культурного и субкультурного плана, просоциальной, диссоциальной (маргинально-конфронтационной) и асоциальной (откровенно криминальной) направленности является принципиально новым явлением для современной отечественной социально-педагогической реальности. В целом их можно характеризовать как новых коллективных субъектов стихийной социализации подростков и молодежи, внутри которых реализуются и определенные функции воспитания: организованное общение подростков, целенаправленная и организованная трансляция идей, ценностей, жизненного опыта — как социального, так и диссоциального.

Внешнему наблюдателю роль значимого взрослого, тем более взрослого лидера в таких группах кажется незначительной. На самом деле, как показывает проводимое нами исследование, присутствие взрослого лидера в любых по типу неформальных детско-взрослых общностях внешне может оставаться неявным, его роль как педагога латентна (то есть это роль «теневая», скрытая, откровенно не выраженная, «закулисная»), однако является постоянной и чрезвычайно значимой. Ее варианты явно прослеживаются по шкале градаций психологической зависимости — от имплицитной ориентации на харизматических кумиров поп-культуры до безусловного и безоговорочного подчинения авторитарному лидеру.

Роль взрослого в новых типах детско-взрослой общности, обобщенно представленных в категории неформальных групп, может быть охарактеризована по следующим признакам (основаниям).

1. *Явное и формализованно-ритуальное символическое присутствие* в ориентации группы (как детско-взрослой общности) на обобщенные и харизматические референтные образы, реальных и вымышленных персонажей, идолов, кумиров.

В роли таких референтных воспитательно значимых образцов взрослого в современной подростково-молодежной среде могут выступать Джон Леннон (для хиппи) и Эдуард Лимонов (для нацболов), Джохар Дудаев (для части чеченских подростков) и Че Гевара (для Антифа), Виктор Цой и Петр Мамонов, Джон Роналд Руэл Толкин (для фэнтэзи-толкинистов) и Мао Цзэдун, Лев Троцкий и Джерри Рубин (для Коммуны Джерри Рубина и красных скинов), Хорст Вессель (харизматический лидер молодых немецких штурмовиков для части российских подростков, вовлеченных в РНЕ) и даже Анна Чапмен (как «вброшенный» партийным официозом «Единой России» идеал девушки-патриотки для молодежного движения «Наши»).

Можно отметить историко-педагогическую роль Николая Островского и его литературного «эго»-образа Павла Корчагина в формировании детско-взрослых общностей 1930 — 1980-х гг. в официальной советской педагогической культуре и практике массового воспитания в школе и в детско-молодежных организациях. Аналогичны роль и значение А.С. Макаренко и его литературного протагониста из его книг «Педагогическая поэма», «Флаги на башнях» и др.

2. *Скрытое (латентное) ритуально-символическое присутствие реальных, но анонимных взрослых лидеров*, социализирующих детскую молодежную общность посредством социальных сетей как принципиально нового феномена социально-педагогической реальности. Это проявляется через феноменологию так называемых флэш-мобов — массовых акций детско-молодежных групп и группировок без формально выявленного лидера, но действующих согласованно, органи-

зованно, оперативно, «молниеносно» по виртуальной Интернет- и мобильной связи (блоги и блогеры как воспитатели и неявные организаторы). Это «мерцающие», относительно стабильные, сетевые, без постоянного состава, но с наличием писаного устава детско-взрослые общности с сильной социальной, культурной или контркультурной составляющей — «организации вне организации». Сегодня к таким можно отнести аниме-общности как детско-молодежное движение, проводящее свои регулярные слеты-косплеи с латентной ролью социально-сетевых значимых, и зачастую анонимных взрослых как воспитателей. Например, к культурно-историческим прототипам первых флэш-мобов (согласованных по месту и времени действия разовых групповых акций с ярко ультимативной социальной мотивацией) вполне можно отнести действия Тимура и его команды по оказанию помощи семьям красноармейцев или примерному, социально-воспитывающему наказанию поселковых хулиганов.

3. Явное присутствие взрослых как воспитателей в детской общности неформального типа — как инструкторов и тренеров, консультантов и художников-оформителей, мастеров боевых искусств и ветеранов-наставников — характерно для неформальных детских и молодежных общностей четко выраженной просоциальной направленности (к таким относятся волонтеры, поисковики, клубы восточных единоборств, военно-спортивные и военно-патриотические детские и молодежные объединения, байдарочники, альпинисты и городские альпинисты-клайдеры, диггеры, игровики, «русские витязи» — группы, объединения и движения неославянской субкультурной традиции.

В культурно-историческом плане прототипами таких неформальных общностей были первые скауты и первые пионеры, примерами функциональной роли взрослого как воспитателя в таких общностях были Бейден-Пауэл и Погребинский.

Неформалами выступали и коммунары И.П.Иванова в конце 1970-хх гг., а сегодня выступают ортодоксальные коммунары — их наследники, часто именно как инициативные, причем именно неформальные, не поддержанные государством детские общности. Роль взрослого как педагога и ветерана-наставника в таких группах особенно высока.

Особые детско-молодежные группы, построенные на принципе армейской школы «дедов». Ценности и цели социализации передаются здесь воспитывающим комплексом, уже не социализирующим стихийно, целенаправленным. Даже если общность и не ставит прямо задачи воспитания, все равно она выступает по факту своей деятельности сама субъектом такого воспитания. В любой группе есть люди, которые несут эту функцию, кто задает нормы и ценности мировоззрения и поведения. Воспитание есть, и субъект его есть, но воспитание идет по сложившемуся стереотипу субкультурной традиции, без педагога. Чуть более старшие лица уже несут функцию взрослого, поскольку заинтересованы в сохранении и трансляции своеобразной традиции — не просто в социализации, не просто в воспитании, а в перевоспитании подростка или юноши по имеющемуся субкультурному образцу. И этот образец надо отслеживать либо в культуре, либо в контркультуре.

Довольно часто детско-взрослая общность неформального типа — субкультурная микросистема с особой ценностно-целевой установкой и наличием социальных или диссоциальных связей, объединяющих данную общность. Поэтому любая типология молодежных общностей будет охватывать группы, организации, объединения, движения как с просоциальной доминантой, так и с диссоциальными структурами отношений, общения, деятельности, т.е. с диссоциальным типом социализации. Не каждая, но многие молодежные общности, функционирующие как общности неформальные, являются общностями субкультурными и стремятся стать

активными субъектами культурного или контркультурного воспитания своих сочленов. Далеко не все неформальные молодежные общности могут быть связаны непосредственно с субкультурами, но все субкультуры принимают форму неформальных субкультурных общностей.

В настоящее время в социально-педагогическом взаимодействии семьи, педагогического сообщества, студенческих общественных объединений неформальные детско-взрослые общности принимают прямое или косвенное участие как активные субъекты ценностно-целевого социального влияния.

Чрезвычайно важным для любого педагога-организатора является уяснение характера связей и отношений сообществ чисто субкультурных, также являющихся неформальными и функционирующих как в культуре, так и в контркультуре современного социума. Примером просоциальных неформальных детско-взрослых общностей сегодня служит, например, общность волонтеров – молодежное движение, именно неформальное, включающее в себя и старшеклассников, и студентов, и работающую молодежь. Примером диссоциальных молодежных общностей, функционирующих в контркультуре, могут быть панки (роль взрослого как наставника здесь реализуется по четвертому типу – «деды – молодые»).

В качестве примера типологического описания субкультурную детско-взрослую общность толкинистов-игровиков можно охарактеризовать – по базовым основаниям деятельности, набору ключевых идей и ценностей, методик реализации собственного воспитательного потенциала – как общность: конфигуративную, неполитическую, социальную (не нарушающую существующего законодательства), с жизненной позицией эскапизма (ухода от примитива бытовой реальности), акцентирующую свою деятельность на культурно-этических моментах самоопределения субъекта в интенсивной игровой, деятельностной практике; обособлен-

ное собственными уставами, правилами, ритуалами детско-подростково-молодежное движение, ориентированное на досуговые формы специфической социализации подростков и молодежи. Роль взрослого как воспитателя и наставника может быть явно выражена по первому, харизматическому типу абсолютного авторитета «патриарха» культурного стиля фэнтэзи Дж.Р.Р.Толкина и представлена по третьему типу взрослых консультантов-культурников, воспитателей и организаторов-игровиков.

Неформальные детско-взрослые общности по-своему уникальны именно как субъекты целенаправленного социального или диссоциального воздействия на процессы формирования индивида как личности с особыми качествами, способностями, навыками поведения и общения, мировоззренческими и духовными идеалами. Со знаками плюс и минус субъектами здесь выступают старшие референтные, авторитетные лица, тоже, как правило, не выходящие за возрастные границы молодежного порога, но обладающие всеми правами своеобразного наследования, трансляции культурной или контркультурной традиции данной конкретной общности.

Необходимо отметить, что в современной культурологии и социологии понятие контркультуры используется в двух смыслах: во-первых, для обозначения социально-культурных установок, противостоящих фундаментальным принципам, которые господствуют в конкретной культуре, и, во-вторых, оно отождествляется с западной молодежной субкультурой 1960-х гг., отразившей критическое отношение к современной культуре и отвержение ее как «культуры отцов».

Анализируя все эти непростые явления, педагоги, наконец, смогут более-менее внятно ответить себе на возникающий постоянно в педагогической практике вопрос, какую же, собственно говоря, роль взрослого в сохранении и разви-

тии детской общности следует приветствовать и поощрять, и какая роль (по содержанию и форме, по факту и перспективе) является, мягко говоря, социально непродуктивной и анти-педагогической.

Для описания взрослого как значимого субъекта социально-педагогического взаимодействия с детской общностью выделяются:

1. качественные показатели: социально-мировоззренческая и духовно-нравственная направленность позиции значимого взрослого, работающего с детской общностью (аксиологический аспект анализа места и роли взрослого в процессе формирования и развития детской общности); идеологическая позиция взрослого (идеология взаимодействия);
2. количественные показатели (связанные с качеством процесса социально-педагогического взаимодействия и обусловленные им): внешнее или внутреннее присутствие взрослого в детской общности; сформированность профессиональной и личностной позиции взрослого; способность и готовность взрослого к взаимодействию с детской общностью; личностные особенности взрослого, влияющие на его авторитет в детской общности.

Место и социально-педагогическая (социализирующая) позиция взрослого в детской общности условно характеризуются следующими основными ролевыми статусами (возможно, что от избранной взрослым социально-педагогической роли зависит и его действительный статус для данной детской общности);

1. «наблюдатель» — внешнее, ситуативное, опосредованное наблюдение за жизнью детской общности;
2. «консультант» — включенное ситуативное или систематическое наблюдение за жизнью детской общности;

3. «наставник» — опека, попечительство, вовлеченность в жизнь детской общности, в совместно-распределенную деятельность членов детской общности (по В.В.Рубцову); статус официальный и неофициальный, без права принятия официальных решений или распоряжений;
4. «тренер» — официальный руководитель детской общности, как правило, спортивной (м.б. в летнем детском поисково-исследовательском лагере, в дружине юных пожарных и т.п.); высокий официальный статус с правом принятия решений, обязательных к неукоснительному выполнению всеми членами детской общности;
5. «арбитр» — в западной традиции это независимый арбитр, так называемый омбудсмен — официальный посредник между детьми и взрослыми в их ближайшем социальном окружении, арбитр, третейский судья или независимый представитель в отношении детской общности с учреждением образования (основного общего или дополнительного), с семьей, с гражданскими социальными институтами; в отечественной социально-педагогической традиции весьма часто в этой роли для самых разных — официальных и неформальных детских общностей — предстают инспекторы детской комнаты милиции;
6. «авторитет» — как правило, эта роль присуща неофициальному взрослому или более старшему по возрасту молодежному лидеру, вожаку, авторитарному лидеру субкультурной детской общности — молодежной, группировки, организации, объединения, движения, куда входит данная детская общность; под именем авторитета реализуют свои лидерские функции и взрослые, практикующие диссоциальное воспитание в детских общностях;

7. «вожатый» – традиционная роль взрослого руководителя во временных детских объединениях, детских и юношеских летних лагерях и т.п.; совмещает как официальные, так и неофициальные статусно-ролевые функции; авторитет вожатого может быть и формальным и неформальным, зависит от подлинности участия в делах, от «со-бытийности» с членами детской общности (по В.И.Слободчикову);
8. «официальный лидер» – назначенный руководитель детской общности; задача – добиться признания, авторитета, структурировать и сплотить детскую общность, вывести ее на ближайшее социальное окружение, формировать и развивать ее согласно установленным ценностям и целям;
9. «неформальный лидер» – неофициальный, иногда харизматический лидер детской общности;
10. «аниматор» – с одной стороны, это своего рода массовик-затейник, профессионал-игровик, с другой стороны, его функционал – социально-культурная деятельность, предоставление социально-культурных услуг, конструирование особых обстоятельств совместного бытия – праздников, фестивальных мероприятий, м.б. митингов или шествий, акций и т.п. (по Б.В.Куприянову, 2011);
11. «взрослый соратник» – по нашим наблюдениям (Беляев, 2008-2010), это статусная роль руководителей неформальных просоциальных детских объединений и движений, практикующих игровую символическую, «жизненно-театрализованную деятельность»; его место в таких детских неформальных общностях как «Ролевики», «Анимешники», «Толкиенисты», «Касплейщики», славянские общины (условно).

Итак, на различных стадиях формирования детской и дет-

ско-взрослой общности неизбежно проявляются особенности лично-профессиональной позиции авторитетного взрослого и педагога как воспитателя (систематическое или ситуативное, официальное или неофициальное, явное, опосредованное и латентное (скрытое) присутствие взрослого как: лидера детской или детско-взрослой общности, наставника, взрослого вожакого, тренера, консультанта, арбитра, аниматора, взрослого соратника, наблюдателя, исследователя детского движения. Назовем следующие, наиболее значимые показатели этого участия:

- наличие профессионально-личностной позиции взрослого как воспитателя: способность и готовность взрослого к взаимодействию с детской общностью, умение предъявлять и поддерживать педагогические требования;
- моральный облик взрослого, работающего с детской общностью или внутри детской общности, понимание и применение им в жизни некоторых основополагающих норм общения с несовершеннолетними;
- социально-мировоззренческая (идеологическая) направленность позиции взрослого, работающего с детской общностью;
- базовая юридическая грамотность взрослого;
- духовно-нравственная направленность ценностной позиции взрослого, работающего с детской общностью;
- индивидуально-личностные особенности взрослого, принимающего участие в формировании и развитии детской общности, влияющие на его статус и авторитет (темперамент, волевые качества, лидерские способности, умения и навыки, способность к пониманию и его высшему проявлению — сочувствию, душевной эмпатии, порядочность, чувство личного достоинства, честность, моральная устойчивость, справедливость, открытость, степень авторитарности, авторитетность, креативность, умение

поддерживать свой авторитет, настойчивость, чистоплотность, наличие или отсутствие вредных привычек).

V.8. Педагог-воспитатель во временном детском объединении: особенности профессиональной позиции и подготовки

Подготовка педагога к деятельности во временном детском объединении подчас носит ситуативный характер. Предполагается, что любой учитель, получивший профессиональное образование, в состоянии эффективно работать и во внешкольных условиях. Но в педагогических вузах будущего учителя ориентируют, прежде всего, на преподавание учебного предмета. И поэтому нередко, когда учитель оказывается перед необходимостью организовать жизнь группы детей в течение полных суток на протяжении нескольких дней или недель, он испытывает значительные затруднения, и его профессионализма как преподавателя оказывается недостаточно.

На базе институтов повышения квалификации организуются специальные курсы для педагогов, выезжающих в летнее время работать в детские лагеря (центры). Но чаще всего эти курсы ориентированы на молодых учителей и студентов, и потому содержание их носит общий характер. Пройдя подобную подготовку, начинающий педагог, несомненно, пополнит свой профессиональный багаж «методиками и технологиями», интересными формами индивидуального и коллективного досуга, набором интересных дел. Но все это способствует формированию у педагогов установки только лишь на организацию деятельности детей. Анализ опыта работы педагогов детских оздоровительных лагерей и других учреждений, где создаются временные детские объединения, показывает, что у них часто отсутствуют навыки профессионального изучения развития личности ребенка, способов формирования детского коллектива, эффективности воспитательного процесса.

Подготовка специалистов по работе с временным детским коллективом становится особенно актуальной в настоящее время по нескольким причинам.

Во-первых, идет процесс возрождения летних детских лагерей разной направленности: оздоровительные (основная цель которых – способствовать оздоровлению и улучшению самочувствия детей); «профильные» (т.е. ориентированные на подготовку детей к какой-либо профессии); профильные по интересам для одаренных детей в той или иной области (спортивные, компьютерные и др.); лагеря общественных объединений (лагеря актива, скаутские и др.); социально направленные (поисковые, экологические, трудовые). Чаще всего лагеря организуются в каникулярное время и работают в них школьные учителя и педагоги дополнительного образования.

Во-вторых, одной из самых популярных форм организации отдыха детей становятся туристические поездки, которые могут носить культурно-просветительский, оздоровительный или образовательный характер. На практике, к сожалению, педагогическая роль руководителей туристических групп сводится к организационно-хозяйственной, финансовой и надзорной функциям.

В-третьих, активно используется организация палаточных лагерей, в которых опять-таки необходимы специально подготовленные педагоги.

В-четвертых, возникает большое количество детских и подростковых общественных объединений, и педагогу также необходимо уметь работать с ними.

В-пятых, если педагог достигает высокого уровня профессионализма в работе с временным детским коллективом, то это может способствовать повышению его мастерства и как преподавателя, позволяет использовать наработанный опыт в учебно-воспитательном процессе школы.

На наш взгляд, возможности временных детских объеди-

нений для позитивно направленного воспитания детей в настоящее время используются недостаточно.

Анализ мнений родителей показывает, что у значительной их части сложилось представление, будто лагерь – просто место отдыха, поэтому «педагогический персонал» обязан обеспечить его, «обслуживая» отдыхающих детей. О качестве работы того или иного лагеря судят по комфортабельности проживания, наличию или отсутствию компьютерного зала (центра), количеству экскурсий и другим внешним показателям. С подобной установкой приезжают и дети, которым отдых представляется как «ничегонеделание», возможность сидеть у компьютера и иметь свободный режим. К сожалению, подобную позицию занимает и часть педагогов, которые сводят свои задачи к надзору за детьми и организации культурно-массовых мероприятий.

В системе повышения квалификации педагогических кадров существует определенный опыт подготовки педагогов как воспитателей. Именно эта профессиональная позиция важна для педагога-практика в условиях гуманизации воспитания в школе, а во временном детском объединении вообще становится ведущей. Основные характеристики позиции педагога как воспитателя подробно проанализированы в исследованиях А.И.Григорьевой, И.Д.Демаковой и др. Выделим особенности гуманистической позиции педагога-воспитателя, которые позволяют сделать воспитание во временном детском объединении более эффективным.

Это, *во-первых*, способность педагога критически анализировать собственный опыт: свои цели, мотивы, средства деятельности, результаты. Для профессионального самоисследования ведущими становятся вопросы: «чего я хочу?», «почему я этого хочу?», «что я хочу получить в итоге?», «достиг ли я цели?», «были ли выбранные средства эффективными?».

Во-вторых, разрабатывая стратегию и тактику собствен-

ной деятельности во временном детском объединении, педагог должен уметь инициировать максимально большее число ситуаций, проживая которые подросток ощущает удовлетворенность собственной деятельностью, совместным участием в значимом деле. Интенсивность деятельности, насыщенность жизни событиями, позволяющими воспитаннику в ограниченный период времени принять участие в разнообразных делах различной направленности, является одним из условий, создавая которое, педагоги управляют процессом личностного развития детей. Пребывание школьника во временном детском объединении – это ограниченный (иногда до 2-3-х дней) промежуток времени, который должен быть насыщен событиями и в течение которого должен поддерживаться коллективно-творческий характер деятельности. Данную установку можно выразить девизом педагогического отряда «Зеленый Гусь» (Воронеж): «Наш путь: события, события и события! События породят общение! Общение породит радость бытия! Радость породит педагогический успех!».

Интенсивность деятельности, напряженный темп жизни становятся эффективным педагогическим средством, с помощью которого педагоги могут управлять воспитанием и развитием школьников. План дня как нельзя лучше отражает вышеназванные установки.

Приведем для примера один день в лагере «Ровесник» (продолжительность пребывания – 14 дней).

В 8.00 – подъем и зарядка. Это не просто комплекс упражнений, а заряд бодрости и хорошего настроения. Обязательный элемент зарядки – приветствия друг другу, солнцу, дню. Затем ВЛГ – время личной гигиены, уборка комнат (8.30 – 9.00). После завтрака, в 9.20, общий сбор – пролог дня, на котором сводный совет дела создает соответствующий настрой, обозначает основные дела, дает задания отрядам. 9.30 – 10.30 – песенный час. Следующий этап (10.40 – 12.00) – Школа ли-

дера. Тема занятия «Как придумать и осуществить проект». С 12.10 работают мастер-классы. Педагоги и воспитанники, которые заявили о каком-либо своем таланте, предьявляют свои мастерские: «Игра на гитаре», «Театральная», «Спортивная», «Игровая», «Оформительская», «Макраме», «КВН» и др. У воспитанников есть возможность выбора, и за время пребывания в лагере они могут посетить несколько разных мастер-классов, совершенствоваться в каком-то определенном направлении.

После обеда – время отдыха. Но уже в 15.00 собираются сводные советы дел по организации КТД этого дня и последующих дней. В 15.30 в отряды приходят представители совета дела этого дня, уточняются задания и начинается активная подготовка. В 16.00 – трудовой десант у памятника советским воинам, изготовление гирлянд, венков. В 17.00 – игра в отрядах «Свой – чужой». Одна из главных задач данного дела: посредством деловой игры включить каждого в обсуждение проблемы межнациональных, межэтнических отношений, побудить каждого к осмыслению своих чувств, поведения по отношению к человеку другой национальности, чем-то отличающемуся от него. В 18.00 – диспут, на котором есть возможность обсудить спорные вопросы, высказать собственное мнение по обозначившимся проблемам и игре в целом.

После ужина (19.30 – 20.30) начинается подготовка к вечернему делу: «Костер памяти». В 20.30 – встреча отрядов у памятника советским воинам, торжественное возложение гирлянд к памятнику. Минута молчания. Затем отряды идут на берег Волги, где когда-то шли жестокие бои. В память о тех героических днях по волнам реки отправляются веночки со свечами. У большого общего костра – «орлятский» круг, песни. В 22.00 – вечерние «огоньки» в отрядах, разговор о личном отношении к теме дня. В 23.00 – отбой.

Во временном объединении практически отсутствует пси-

хология исполнительства — «что велят, то и сделаю», так как подросткам предлагается широкий спектр направлений деятельности, рассчитанной на различные способности, интересы и потребности (интеллектуально-познавательные, художественно-творческие, организаторски-лидерские). За один день, например, на «Зимовке» (выездной трехдневный лагерь) подросток может стать участником 14 больших и малых дел. На каждом сборе в среднем проводится от 40 до 50 дел за 4 – 5 дней, а за смену в лагере — от 150 до 250.

В-третьих, приняв воспитанника как целостную развивающуюся личность, приобретающую способность к самостоятельному мышлению, свободе волеизъявления, принятию решений и ответственности за собственные поступки, надо уметь общаться с детьми, откликаясь на их переживания, помогая им свободно выражать свои чувства и мысли.

В-четвертых, педагогу необходимо умение создавать во временном детском объединении особый психологический климат, в котором комфортно каждому, и поддерживать его на протяжении всего времени существования объединения.

В-пятых, важна способность педагога обеспечивать творческий характер любой деятельности и максимально высоко оценивать возможности и способности каждого ребенка. Педагоги во временном детском объединении предоставляют воспитанникам возможность выбора дела и своей роли в нем и «выращивают» тем самым субъектную позицию школьника. Сама технология коллективной творческой деятельности не допускает неучастия: каждый вовлекается в планирование, в подготовку, распределение ролей и поручений, участвует в организации и проведении дела, имеет возможность высказать свое мнение. Таким образом, любое дело становится сотворчеством детей и взрослых.

В областном лагере актива «Ровесник» (Тверь) каждый участник получает «Дневник сбора». В нем, кроме таких стра-

ничек необходимой информации, как «Законы и традиции», «Игры», «Песни», есть страницы, на которых воспитанник может записать свои ощущения, чувства, размышления о прожитом дне, оценить свое личное участие в нем.

Подросткам предлагается воспользоваться следующими приемами оценки своей деятельности.

Красный. *«Отлично»*. Активно обсуждал; предлагал идеи; творчески подготовил поручение; поработал с пользой для себя и для дела; получил удовольствие.

Синий. *«Хорошо, но можно лучше»*. Больше слушал других; предлагал, когда спрашивали; поручения выполнял, но без выдумки; если бы постарался, то было бы больше пользы и удовольствия

Зелёный. *«Так себе»*. Отмалчивался; участвовал в делах без удовольствия; думаю, что пользы себе и делу принес мало.

Фиолетовый. *«Плохо»*. С обсуждения ушел; поручения не готовил. Ни пользы, ни удовольствия.

Белый. *«Не выполнил. Не участвовал»*. Вообще ничего не делал.

В-шестых, педагогу нужна позиция близости к детству, способность смотреть на мир глазами детей, видеть в них равноправных собеседников, партнеров. О том, что дети и взрослые в лагере или на сборе находятся в равных позициях, свидетельствуют высказывания детей. По их мнению, взрослые здесь не такие, как в школе, потому что «они попадают в наш наш «детский» мир и становятся его обитателями»; «здесь совершенно другая обстановка, т.е. одна большая семья»; «они не только руководители, воспитатели, но и друзья»; «все возвращаются в детство»;

Ожидания воспитанников и предъявляемые ими требования к взрослым, работающим во временном объединении, нельзя не учитывать при подготовке педагогов к этой работе. Анализ отзывов воспитанников позволяет составить соби-

рательный образ педагога, каким видят его дети. Идеальный педагог, прежде всего, — это человек, внутренне свободный, понимающий и принимающий детей, «сам ребенок», умеющий и любящий играть. Это человек творческий, не утративший молодости души, детского энтузиазма, искренний и раскованный.

Для педагогической команды временного объединения очень важна целостность, принятие всеми ведущей идеи и понимание того, что каждый по мере своих возможностей и интересов может быть полезен команде. Здесь необходимы единые подходы к организации жизнедеятельности, оптимистичный и доброжелательный тон, позиция сотрудничества в совместной деятельности с детьми и коллегами, свобода творчества и импровизации, радость творческого самовыражения в общем деле, отсутствие состязательности в работе.

Именно поэтому целесообразно организовать обучение сразу для всех педагогов, работающих в одном временном детском объединении, воспитателей, вожатых, руководителей объединений дополнительного образования, которые будут работать в лагере или собираются организовать сборы для школьников.

Существенным является погружение педагогов в среду временного объединения, когда они сами становятся членами временного объединения взрослых. Этой задаче отвечают такие формы подготовки педагогов как выездной «сбор-семинар» педагогов до начала смены или в период активной организационной подготовки; «педсовет-сбор» — обучение педагогического коллектива, который будет работать в лагере; «сбор в сборе», когда педагоги на разновозрастном сборе работают отдельным отрядом.

Выездной сбор-семинар организуется непосредственно перед началом смены (до заезда детей) и может продолжаться от двух до четырех дней. В программу сбора наряду с тради-

ционными формами работы входят коллективные творческие дела, творческие мастерские, мастер-классы опытных педагогов. По своей структуре, содержанию, насыщенности сбор-семинар идентичен программе лагеря или сбора. Значительное внимание уделяется организации педагогической рефлексии.

На выездном сборе-семинаре творческая группа из числа наиболее опытных педагогов представляет проект – модель смены или сбора – для анализа и обсуждения всему педагогическому отряду – коллективу.

Если в коллективе педагогов большинство новичков или данный педагогический коллектив впервые работает вместе, то подготовка нужна особенно тщательная. С педагогами, которые впервые будут работать в качестве руководителей детских отрядов во временном детском объединении, «проигрываются» ключевые моменты смены, сбора, похода и т.п. Необходимо, чтобы каждый педагог имел в своем методическом арсенале «копилку» игр, создающих творческий настрой на предстоящее взаимодействие, разнообразных тренингов на общение и развитие доверия друг к другу.

Опыт областных сборов Тверской области доказывает целесообразность и продуктивность такой формы как «сбор в сборе». На областном разновозрастном лагерном сборе педагогов и старшеклассников «Веснянка» наряду с детскими, детско-взрослыми отрядами работает отдельный педагогический отряд. Он живет по программе всего сбора, по законам сбора, но имеет свои особенности. В педагогический отряд попадают наиболее опытные педагоги, руководители школ, учреждений дополнительного образования, методисты отделов образования, которые имеют соответствующий опыт работы. Все они лидеры в силу профессионального положения, должности, личностных особенностей, что существенно влияет на их взаимоотношения. В связи с этим возникает

проблема взаимодействия педагогов-лидеров между собой, умение работать в команде.

Еще одна форма подготовки педагога к работе с временным детским объединением родилась в процессе опытно-экспериментальной работы. Это «педсовет-сбор», который проводится для педагогического коллектива школы в течение одного дня. Он проходит как погружение в интенсивную коллективную деятельность, в ходе которой педагоги получают знания о содержании и формах организации взаимодействия в детском коллективе и имеют возможность апробировать их на практике, пропуская через свой личный опыт. Педсовет-сбор проводится для педагогического коллектива одной школы в том случае, если: возникает необходимость массового внедрения активных форм коллективной деятельности; если педагоги школы работают во временных детских объединениях (например, пришкольный лагерь); если в школе проводятся или планируются коммунарские сборы.

К работе во временных объединениях в качестве стажеров, помощников комиссаров, вожатых или даже самостоятельных руководителей отрядов, групп сверстников зачастую привлекаются старшеклассники. Этот опыт активно используется на коммунарских сборах или во время проведения смен актива в летних лагерях.

Таким образом, специфика временного детского объединения требует специальной подготовки педагогов к этой деятельности: погружения педагога в среду временного детского объединения, когда сам педагог становится членом временного объединения взрослых; развития его рефлексивной позиции; ориентации педагога на работу в коллективе. Особенности гуманистической позиции педагога как воспитателя во временном детском объединении заключаются, во-первых, в способности педагога критически и беспристрастно анализировать собственный опыт, свои цели, мотивы, средства

деятельности, результаты. Во-вторых, это способность создавать такие педагогические ситуации, проживая которые подросток ощущают удовлетворенность от собственной деятельности. В-третьих, это умение общаться с детьми, откликаясь на их переживания. В-четвертых, это умение создавать во временном детском объединении особый психологический климат, в котором комфортно каждому. В-пятых, это способность обеспечивать творческий характер любой деятельности и внимательно оценивать возможности и способности каждого ребенка. В-шестых, это позиция близости к детству, способность смотреть на мир глазами детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бедерханова В.П.* Становление личностно ориентированной позиции педагога / В.П.Бедерханова. – Краснодар, 2001.
2. В поисках гуманистической реальности: сб.науч.тр / Науч.ред Бедерханова В.П. – Краснодар, 2007.
3. *Слободчиков В.И., Исаев, Е.И.* Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов / В.И.Слободчиков, Е.И.Исаева. – М., 2000.
4. *Бедерханова В.П., Демакова, И.Д., Крылова, Н.Б.* Как сохранить гуманистические пространства воспитания детей / В.П.Бедерханова, И.Д.Демакова, Н.Б.Крылова // Народное образование. – 2011, № 2.
5. Воспитание в контексте междисциплинарного подхода: материалы вторых Всероссийских педагогических чтений. Под ред. Гаврилина А.В.и Селивановой Н.Л. – Владимир-Москва, 2009.
6. Воспитание. Научные дискуссии и исследования: Сб.н.тр. /Под ред. Е.В.Титовой. – С-Пб, 2005.
7. *Газман О.С.* Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С.Газман. – М., 2002.
8. *Гумилев Л.Н.* Конец и вновь начало / Свод № 2. Международный альманах / Сост. Н.В.Гумилева./ Л.Н.Гумилев. – М., 1994.
9. *Демакова И.Д.* Воспитательная деятельность современного педагога как средство гуманизации пространства Детства/ И.Д.Демакова. – М.,2005.
10. Живая педагогика. – М., 2004.
11. *Иванов И.П.* Созидание: теория и методика воспитания/ И.П.Иванов. – С-Пб., 2003.
12. *Караковский В.А., Новикова, Л.И, Селиванова, Н.Л.*

Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / Под. ред. Н.Л. Селивановой. Изд. 2-е, доп. и перераб./ В.А.Караковский, Л.И.Новикова, Н.Л.Селиванова. – М., 2000.

13. *Крупская Н.К.* Об учителе / Н.К.Крупская. – М., 1959.

14. *Крылова Н.Б.*, Александрова, Е.А. Очерки понимающей педагогики/ Н.Б. Крылова, Е.А.Александрова. – М., 2003.

15. *Кульпединова М.Е.* Деятельность детского общественного объединения как фактор воспитания личности/ М.Е. Кульпединова // Воспитание как социокультурный феномен / Материалы Всероссийской научно-практической конференции 24 апреля 2003. – М., 2003.

16. *Куракин А.Т.*, Лийметс, Х.Й., Новикова, Л.И. Коллектив и личность школьника. Основы теории воспитательного коллектива. Вып.1, ч.1-2. / А.Т. Куракин, Х.Й.Лийметс, Л.И. Новикова. – Таллинн, 1981-1982.

17. *Леонтьев А.А.* Педагогика здравого смысла. // «ШКОЛА 2000...» Вып.1. / Под науч. ред. А.А.Леонтьева/ А.А.Леонтьев. – М., «Баласс». 1997.

18. *Лутошкин А.Н.* Эмоциональная жизнь детского коллектива/ А.Н.Лутошкин. – М.,1978.

19. *Макаренко А.С.* Методика организации воспитательного процесса// Пед. соч. в 8 тт. – Т.1. / А.С.Макаренко.– М., 1983.

20. *Мудрик А.В.* Личность школьника и ее воспитание в коллективе/ А.В.Мудрик. – М, 1983.

21. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика: Учебное пособие для студ. пед. вузов/ А.В.Мудрик. – М., 1999.

22. *Новикова Л.И.* Педагогика воспитания: избранные педагогические труды / Под ред. Селивановой Н.Л., Мудрика А.В.. Составитель: Соколова Е.И./ Л.И.Новикова. – М., 2010.

23. Педагогическая поддержка ребенка в образовании /

Под общей ред. Сластенина В.А., Колесниковой И.А.. Науч. ред. Н.Б.Крылова. – М., 2006.

24. Психология и педагогика: пространства взаимодействия. Материалы Круглого стола «Психология и педагогика современного образования: возможности и границы взаимодействия». – М-Ульяновск, 2010.

25. Развитие личности ребенка в общности и коллективе: опыт, проблемы, перспективы // Материалы Всероссийской научно-практической конференции, 19-21 ноября 2002 г., Тула) / Под ред. Селивановой Н.Л., Соколовой Е.И. – Тула, 2002.

26. *Слободчиков В.И., Исаев, Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов / В.И.Слободчиков, Е.И. Исаев. – М., 2000.

27. Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: Сб. науч. статей. – Пермь, 2001.

28. Социокинетика. Детское движение: стратегия и тактика нового века./ Комитет общественных связей г. Москвы – Ассоциация исследователей детского движения./ Сост.и ред. Трухачева Т.В., Кирпичник А.Г. – М., 2002-2003.

29. *Сухомлинский В.А.* Как воспитать настоящего человека. – М., 1990.

30. *Тённис Ф.* Общность и общество //www.nir.ru/sj/sj/34-tennis.htm

31. *Тернер В.* Символ и ритуал/ В. Тернер. – М., 1983.

32. *Шацкий С.Т.* Школа и строительство жизни /Избр. пед. соч. в 2х тт./ С.Т. Шацкий. – М., 1980.

33. *Шустова И.Ю.* Воспитание и развитие субъектности юношества в детско-взрослой общности: Монография [Текст]. Под ред. Селивановой Н.Л./ И.Ю.Шустова. – Ульяновск, 2009.

34. *Ямбург Е.А.* Школа для всех / Е.А.Ямбург. – М., 1998.

Научное издание

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
ИНСТИТУТА ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ РАО
ТРУДЫ 2008–2012 гг.

Н.Л. Селиванова, Е.И. Соколова

Детская общность как объект и субъект воспитания

Подписано в печать: 06.12.2012
Формат 60x84/16 У.п.л. 18,77 Тираж 500 экз.
Заказ №

Верстка: А.В. Кошентаевский

ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО
129626, г. Москва, ул. Павла Корчагина, д.7

Издательский Центр ИЭТ
Москва, Садовническая ул, д. 58/1, 1

Отпечатано в типографии ООО «Мультипринт»
121357, Москва, ул. Верейская, д.29
тел. 998-71-71, 585-79-64

ISBN 978-5-904212-21-6



9 785904 212216