

Воспитание:
ВИДИМОЕ
и невидимое

Координаты
реалистического
воспитания

Санкт-Петербург
2023

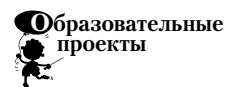
С.Д. Поляков

Воспитание: ВИДИМОЕ И НЕВИДИМОЕ

Координаты реалистического воспитания



Школа для каждого -
школа для всех



Образовательные
проекты

УДК 37.018.2
ББК 74.2
П 54

Серия «Школа для каждого — школа для всех»

Идея серии предложена А.Г. Асмоловым,
зав. кафедрой психологии личности МГУ им. М.В. Ломоносова,
академиком РАО

Поляков Сергей Данилович

Воспитание: видимое и невидимое. Координаты реалистического воспитания. — СПб.: Образовательные проекты, 2023. — 264 с. — (Школа для каждого — школа для всех). — ISBN 978-5-98368-169-9

Редактор Андрей Русаков

Рисунки Евгении Двоскиной

Многим известны два десятка книг педагога и психолога Сергей Даниловича Полякова о самых разных сторонах, надеждах и возможностях воспитания в школах. Книга о координатах реалистического воспитания выделяется среди них особой обзорной широтой, картографическим взглядом. Не в переносном, а в самом буквальном смысле перед читателем разворачивается *путеводитель* в дело воспитания.

Подчеркнём важную особенность книги. Любые рассуждения о целях и методах воспитания сверяются здесь с тем, как соотносятся они с обстоятельствами жизни педагогов, с их иерархией моральных ценностей, с посильностью для них выбранных задач. Ведь автор твёрдо убеждён, что укрепление учительской веры в свои возможности — главное условие успеха в любых планах воспитательных усилий в школах.

ISBN 978-5-98368-169-9

© С.Д. Поляков, 2023.
© ООО «Образовательные проекты», 2023.

СОДЕРЖАНИЕ

Воспитание — Школа — Школьник — Педагоги — Социодинамика

Планета людей Сергея Полякова. А. Асмолов	7
Предисловие от редактора. Миры воспитания: от фантастики до критического реализма. А. Русаков	10

Часть 1. ВОСПИТАНИЕ

<i>Диалог с собой</i>	17
О несуществовании воспитания.	19
Беда и вина	25
Воспитание — российское изобретение? (Взгляд от иных берегов)	28
Что же с целями?.....	31
А если вглубь?.....	36
Между людьми и ценностями	39
Суп и овощи	43
Мораль или нравственность	49
Все виды патриотизма	53
А гражданином быть обязан?	59
Заметки о всяком.....	61
А может ли воспитание быть мартеповской печью?.....	67
Архитекторы и жильцы	74
Воспитывает ли обучение?.....	79

Часть 2. ШКОЛА

С чего начинается школа.....	87
Организация — Культура — Уклад — Среда и.	91
Про то, что все знают.....	96
Драматическая фигура.....	103
Разный классный.....	109
Управленцы и ресурсы — кто за главного.....	114

Директор.....	118
Нововведения и наблюдения.....	120
Завуч, вожатые и другие.....	123
Оборона ЗДВР.....	128

Часть 3. ШКОЛЬНИК

Возраст — или всё не так.....	141
Индивидуальность как помеха и как спасение.....	148
Школьная повседневность.....	151
Другая рамка.....	155
Существует ли цифровое поколение?.....	159

Часть 4. ПЕДАГОГИ

Обыкновенное.....	165
В голове педагога.....	170
Особенные.....	175
Soft skills и воспитание.....	183
Как учить.....	189
О «Синтез-школе».....	196

Часть 5. СОЦИОДИНАМИКА

Инновации.....	207
Диффузия.....	212
Форсайты и сценарии.....	218
Что свершилось?.....	224
Узлы.....	229
Поражение и возвращение.....	235
Квартет сценариев.....	243
Быть или казаться (Эффект Ясницкой).....	248
Вчера и завтра.....	252
<i>О некоторых книгах автора.....</i>	<i>255</i>



Планета людей Сергея Полякова

В аудиторию входит человек. Чуть прищуривается. У него притягательный взгляд и высокий рост. Он не просто смотрит на людей. Он их чувствует и видит. И, рискну сказать, сразу хочется ему о себе не просто рассказать — хочется о себе *поведать*.

Кто же этот человек?

Он, как ни пафосно прозвучит, принадлежит к тому племени волшебников воспитания, которые открыли новую страницу в антропологической педагогике ещё в шестидесятые годы ушедшего века. (Хотя надеюсь, он ещё не «последний из могикан», владеющий тайнами воспитания личности в потоках общения и деятельности.)

Его имя — Сергей Поляков.

Если бы он не был столь скромн, то мог бы сказать о себе словами известной песни: «Я жизнь учил не по учебникам, просто я работаю... просто я работаю волшебником». Это будет правдой.

Когда рассказывают о жанрах исследований С.Д. Полякова, то прежде всего упоминают его классические работы по психопедагогике, без которых немыслима антропологическая педагогика воспитания. Но когда я задумываюсь о том, что не только написано, но и сделано Сергеем Поляковым, то в моем сознании проступают две ассоциации.

Первая ассоциация — с искусством воспитания почемучек, детей, обладающих отвагой задавать вопросы, исследовать мир и, радуясь, ощущать его спонтанность.

Вторая ассоциация — с миром стойков, тех атлантов философии прошлого, которые завещали нам отстаивать не только своё собственное достоинство, но и достоинство людей, с которыми нас связала судьба.

Для меня Сергей Поляков — культурный герой нашего времени, чьё творчество возникает из неустанного общения с педагогами, родителями и детьми.

Ещё один образ — от Антуана де Сент-Экзюпери. Нет, не бессмертный «Маленький принц» (великая история о поиске понимания между мирами взрослых и детей), а образ, ёмко переданный названием одного из самых гуманистических произведений писателя: «Планета людей». Сергей Поляков и сам житель этой планеты, и носитель одной из наиболее ценных культур в нашем драматичном мире — культуры совести и достоинства.

Перед вами книга о самом главном — о тех ценностях и смыслах, ради которых мы отваживаемся общаться с разными поколениями детей.

Сергей Поляков своей жизнью, своими ясно и вроде бы просто написанными книгами (в особенности же книгой «Воспитание: видимое и невидимое») высветил координаты воспитания там, где совсем простыми словами не обойдёшься: в пространстве экзистенциальной педагогики.

Когда открываешь книгу Сергея Полякова, то укрепляешься в вере, что с нами ещё есть те мастера взращивания личностей, благодаря которым не распадетс связь времен.

Александр Асмолов,
зав. кафедрой психологии личности МГУ,
директор Школы антропологии будущего РАНХиГС,
академик РАО

Предисловие от редактора

Миры воспитания:
от фантастики до критического
реализма

Одна из профессий, испробованных Сергеем Даниловичем Поляковым — преподаватель фантастики. Несколько лет читал он ульяновским студентам курс о фантастической литературе. Впрочем, подозреваю, что вряд ли удерживался — и обсуждал фантастику не только с литературных позиций, скорее с психолого-социологических. (Да и первой ласточкой этого увлечения была когда-то статья «Педагогика братьев Стругацких».)

Уже несколько десятилетий С.Д. Поляков, безусловно, самый популярный человек в педагогическом Ульяновске. К нему сходятся все городские круги увлечённых образовательных деятелей (в незначительной мере состоящие из тех, кто был его учениками); он — главный представитель в городе многих столичных лабораторий и сообществ; несмотря на постоянные разъезды Полякова, его лекции не исчезают из расписаний институтов и курсов повышения квалификации; он участвует в планировании работы городских гимназий и коллективов далёких сельских школ и т.д.

В обучение учителей, в университетское преподавание психологии и педагогики профессор Поляков привнёс моделирующий взгляд физика (учителем физики в Якутии он когда-то начинал свою профессиональную биографию) и благожелательную любознательность человека, привычного к приключениям и путешествиям: и географическим, и смысловым.

В смысловых путешествиях для расчерчивания педагогических координат нужны какие-то точки отсчёта, какие-то исходные твёрдые пункты, на

которые может опираться (например, в понимании возможностей воспитания). Для большой группы ведущих отечественных педагогов-исследователей (и, вероятно, для С.Д. Полякова) твёрдой смысловой опорой стал опыт «коммунарской методики» коллективного воспитания. Включившись в «коммунарское движение», Поляков к восьмидесятым годам вошёл в дружеский круг его главных лидеров.

Прошло столетия с тех пор, как «коммунарство» продемонстрировало доступные и предсказуемые возможности успешной воспитательной работы с подростками — а тем самым создало общее пространство диалога и для приверженцев, и для оппонентов; и для тех, кто притягивался к нему, и для тех, кто отталкивался. Смысловая его тройственность отразилась и в тройственности названия: *коммунарское движение — педагогика общей заботы — методика КТД*.

На почве «педагогики общей заботы» начинали приобретать осмысленные черты прежде прекрасноразговорные разговоры о «воспитательной системе школы». Этой темой подробно занялась лаборатория одного из самых замечательных педагогических академиков — «академика с коммунарскими вкусами» — Людмилы Ивановны Новиковой. Когда-то С.Д. Поляков был её аспирантом, затем одним из наиболее энергичных участников её неформального кружка.

На их глазах, вслед за первой «пропитанной коммунарством» школой В.А. Караковского, в восьмидесятых-девяностых годах целый ряд российских школ преобразовали свою жизнь, опираясь на «методику КТД»¹.

Но... почему-то методика, которая вроде бы делала владеющего ею педагога «обречённым на успех», даже в годы своего триумфального распространения задавала тональность жизни для сотен педагогов и тысяч подростков, но не для сотен тысяч; для нескольких десятков школ — но не сотен школьных коллективов.

Ещё более резко «сопротивление среды» ограничивало распространение других выдающихся методов организации детской жизни, приносивших с собой особенно значимые воспитательные результаты и эффекты.

Постижение механизмов успеха лучших педагогических коллективов страны — тематика бездонная и радостная. Она увлекала многих, но Сергей Данилович со временем отодвигался от неё всё дальше, к темам менее благодатным: от воодушевляющих творческих проектов к школьной прозе, зачастую к обстановке самых бедных и маломощных школ.

Поляков «нырнул в инноватику» — не в смысле сбора сведений об инновациях, а как в исследование закономерностей того, как принимаются или отторгаются технологичные новшества в образовании, от чего зависит их распад или совершенствование.

¹ Происходить это могло, например, так. Сперва «коммунарство» проникало в жизнь внеурочную — или через освобождённых классных руководителей, или через вечерние клубы по интересам с последующими сборами, или через какие-то долгосрочные проекты. Потом в эту наметившуюся «школу второй половины дня» между делом втягивалась значительная часть учителей (а директор старался выбивать на это необходимые ставки) — и учителя начинали вести свою кружковую и студийную работу на фоне атмосферы «коллективных творческих дел», происходящих вокруг. А потом эти учителя (получив опыт совместных и увлекательных студийных занятий с активными ребятами) сами обнаруживали ненормальность многих вещей уже в своей практике ведения уроков, искали и находили для себя иной и более успешный стиль преподавания. Так без резких событий и конфликтов уклад школьной жизни приобретал со временем некий особый неповторимый уклад, смысл и образ.

Он настойчиво разбирался с ответом даже на такой вопрос, который кроме него, кажется, мало кого всерьёз интересовал: что можно сделать с воспитанием в массовой школе с организационно бессильным директором и при минимуме ярких учителей-энтузиастов?

По ходу дела у Сергея Даниловича складывался своеобразный стиль анализа, обобщения, изложения. С одной стороны, он использует как полезный инструмент академическую привычку к типологизации. С другой, намеченную классификацию Поляков делает не итогом обобщений, а рабочей базой для следующего шага — когда он выявляет и предлагает к рассмотрению веер конструктивных возможностей относительно каждого «узла», каждой «клеточки» типологических таблиц.

...Похоже, само увлечение «инноватикой» нечаянно и вытолкнуло Полякова за её границы: от проблем воплощения развитых технологий — к проблемам тех школ, которые по объективным причинам почти никаких сложных системных новаций сегодня и воспринять-то не в силах.

Что можно сделать при минимуме ресурсов, без надежды на дополнительные средства? При отказе от эксплуатации учительского энтузиазма — и при опоре не на героических, а на просто добросовестных учителей? Например, за то небольшое время, которое им оплачивается как классным руководителям?

Оказывается, кое-что возможно. Только для этого надо, чтобы лозунги и утопии перестали загораживать варианты скромных, но значимых и конструктивных дел.

«Реалистическое воспитание» — так была названа одна из его книг. Приведём цитату из неё.

«...В новые времена почти вся педагогическая теория у нас "лично-ориентированная". Индивидуализация и самоактуализация в педагогической науке выигрывают с разгромным счётом. Не замечается, что эти ориентиры, цели для современной массовой школы почти так же мифологичны, не подкреплены никакими ресурсами, как и достопамятные всестороннее и гармоничное воспитания.

Современные учебники педагогики, даже самые разумные, продолжают играть в наборы методов, форм, да теперь ещё и технологий, совершенно не обсуждая вопросы уместности таких-то форм, технологий в конкретных условиях и предпосылок их реализации. Та же педагогика коллективного творческого воспитания (она в учебниках теперь есть) преподносится вырванной из соответствующих, очень важных для неё, социальных контекстов и без анализа того, кто тот педагог, который способен адекватно её реализовывать.

То, что закономерности жизни, существования, развития обычных городских и сельских школ существенно другие, даже не упоминается в науке.

Отсутствие интереса к массовым педагогическим феноменам, к влияниям социального контекста, социальных изменений на жизнь школьников, на мышление, тревоги, деятельность педагогов-воспитателей — поразительно.

Нужна последовательная попытка более реалистичного взгляда на педагогическую действительность, на возможности и задачи современного школьного воспитателя».

Сергей Поляков год за годом встречается с сотнями учителей, представителями многих учительских коллективов. Вместе с коллегами организует многочисленные проекты, где разворачиваются непривычные и эффективные практики взаимодействия учителей, студентов и школьников (один из таких проектов — «Синтез-школа» — представлен главой в книге). Поляков разбирается в «гарантировано посильных» возможностях школьного воспитания, выражаемых в самых простых, порой незатейливых замыслах и делах. Такие дела не изменят многое, вряд ли решающим образом повлияют на судьбы школьников. Но в чём-то они будут полезны — а, главное, такие дела могут сыграть роль тех твёрдых камушков, на которые сможет опереться будущая уверенность педагога в своих способностях успешно действовать, понимать, помогать, браться за большее...

В одной из своих книг Поляков обсуждает модель подразделения воспитателей на «психологов», «конкурсантов», «эмоционалистов» и «реалистов». И читатель догадывается, что позиция «реалиста» для автора кажется не то чтобы главной и самой верной — но базовой, исходно-необходимой. Поляков обсуждает то, как педагоги-«реалисты» берутся прежде всего за организацию *опыта* поведения, общения, переживания школьников. Стремятся, чтобы этот опыт был позитивен, ценен для ребят, но не берут ответственность за гарантии претворения этого опыта в формирование неких личностных качеств школьников. «Нам, воспитателям, — полагает Сергей Поляков, — не дано заменить собой природу, ближний и дальний социум и внутренний мир растущего человека». Но вот *передача опыта* — опыта личных усилий, опыта сотрудничества, опыта радости, опыта достойной жизни, опыта сопереживания — в наших силах и может служить краеугольным камнем воспитания в любых условиях.

Таков, полагаю, первый ведущий мотив рассмотрения автором любых воспитательных намерений и типологий. Но по-настоящему непривычной, уникальной делает эту книгу обязательность ещё одного ракурса их рассмотрения.

Все рассуждения о целях и методах воспитания соизмеряются здесь с тем, что в любых планах воспитательных усилий в школах главное условие успеха — понимание обстоятельств жизни самих педагогов, их иерархии моральных ценностей, посильности предлагаемых им задач, стратегия аккуратного культивирования учительской веры в свои возможности.

Андрей Русаков

Я работаю в школе,
Которую сам сочинил.

...

Падают доски...
Идёт общешкольный ремонт.
Он затянулся, как подобает
ремонту.

Падают листья...
В класс залетает, кружась,
несколько реплик прораба
откуда-то сверху.

Евгений Бунимович



Часть 1.

Воспитание

Музыка воспитания
Возникает из диссонанса,
Который она стремится разрешить.

Лев Выготский

Диалог с собой

Наступили новые времена.
2019—2020 годы (ещё доковидные).

События в общественном околопедагогическом мире этих лет маркированы как «возвращение воспитания!».

Возвращение воспитания.

Ура!

Будет школьная форма, общая детская организация, слёты, наведение порядка своими силами в своём классе, сбор металлолома...

Возвращение воспитания.

Ужас!

Школьная форма, всех запишут в Юнармию, маршировка на никому ненужных слётах, уборка класса грязной тряпкой, сбор металлолома, от продажи которого деньги директору школы...

Толкователи воспитания как счастья вспоминали «Артек», «Орлёнок», сбор металлолома для знаменитого паровоза № такой-то, гордость от обладания красным галстуком в третьем классе и дежурство в девятом классе в пожарной части по заданию райкома комсомола.

Интерпретаторы воспитания как несчастья обнаруживали в своей биографии проработку на пионерском сборе, скучные пионерские линейки и писания в старших классах под копирку книжечек Ленинского зачёта.

Когда-то в 2004 году я написал книжку «Реалистическое воспитание» о проблемах и возможностях школьного воспитания.

И сейчас, в 2022-м, я взял её в руки и стал читать и перелистывать.

Чувства возникли смешанные.

В какие-то моменты возникало ощущение, что ничего не изменилось: те же проблемы, те же возможности (ну, может, два-три слова стоит заменить).

Но, вчитавшись, обнаружил, что какие-то проблемы стали острее, что-то рука хочет добавить, что-то уточнить, а временами даже поспорить.

Так возник диалог с самим собой, диалог 2004 и 2022 годов. Так появилась эта книга.

О несуществовании воспитания...

Воспитание может быть хоть в каком-то смысле успешным только в том случае, если профессиональные воспитатели и управленцы от образования станут реалистами. Однако, судя по высказываниям педагогов, родителей, аналитиков от воспитания, представителей министерства просвещения на просторах интернета и в официальных документах, общее желание строить в воспитании воздушные замки неизменно.

Мы желаем, чтобы появилась единая идеология, чтобы среда стала гармоничной, а родители оказались активными, чтобы воссоздалась единая детская организация, чтобы в воспитании был какой-то конечный (!) продукт и, наконец, чтобы разрешилась проблема отцов и детей (!).

Увы, или к счастью (точнее, ни то ни другое), — ничего этого не будет в ближайшие десятилетия, а то и никогда. Так что если мы хотим воспитывать, давайте думать о другом и тратить силы на другое.

Но чтобы установить, на что же стоит тратить наши силы, надо обнаружить проблемы. Проблемы — это то, в чём конкретно мы не успешны и что в наших действиях ведёт к такой неуспешности.

К сожалению, формулировки вопросов-запросов в пространстве средств массовой информации в ином, «жалобном», ключе:

- «дети не берегут и не ценят школьное имущество, всё пачкают и ломают» — но что же мы, педагоги, делаем, что дети так реагируют на школьное бытие?
- «дети теряют интерес к учёбе» — однако что в наших действиях «помогает» утрате интереса к учёбе?

Чтобы определиться, что же возможно, а что невозможно в современном школьном воспитании, надо прорисовать хотя бы штрихом контуры того «пространства», в котором живёт современная школа. Эти контуры — социальные процессы, социальные тенденции



- сузился кругозор и снизился общий уровень культуры учеников — *мы помогаем или сопротивляемся этому снижению?*

Наш бег от проблемности проявляется и в том, что, не успев осознать и понять проблему, мы спешим ставить задачи: «формирование классного коллектива», «воспитание толерантности», «социализация в обществе» (кстати, что это такое?) и прочая, и прочая.

Почитав список жалоб, задач, изучив старые и новые воспитательные мифы, хочется присоединиться к лозунгу, который недавно пришлось услышать: *«Меньше воспитания!»*.

Вспомним тот удивительный, всем знакомый семейный пример, когда в семье никто сильно не озабочен воспитанием детей, а они вырастают хорошими и разумными.

Не так ли и в работе некоторых учителей, увлечённых больше своей замечательной наукой и видящих поэтому в школьниках не предмет воспитательных действий, а «сообщников» в научном и культурном деянии? Иногда от такого невоспитания и воспитательный результат повыше, чем от упорной и большеобъёмной воспитательной работы.

Может быть, и школе следует основные усилия направить не на развитие личности, а на взаимоотношения педагогов и детей, на уклад и атмосферу школьной жизни, на имидж школьных педагогов.

И тогда воспитание окажется не столько специальным воздействием, сколько узнаванием, пониманием и жизнью.

Воспитание — это узнавание и понимание. Об этом говорили Василий Александрович Сухомлинский и Аркадий и Борис Стругацкие.

Так может, и воспитание, как специальная РАБОТА педагогов, не нужна, иллюзия, миф?

И тогда окажется дело не в том, как влияют массовая культура, СМИ, боевики, «интернет», социальное расслоение и прочие «страшилки» нынешнего времени, а в том, *умеет ли мы формировать отношение детей к этим реалиям.* Не негативное отношение, основанное на эмоциях, а интеллектуальное, аналитическое, позволяющее обнаруживать разнообразные влияния и учиться противостоять социальным манипуляциям.

Впрочем, есть альтернативная идея.

Не прощаться решительно с воспитанием, а поставить вопрос: какие воспитательные усилия педагогов, школы, управленцев от образования реалистичны, то есть могут быть в принципе результативны при наличии соответствующих ресурсов и условий, а какие, хоть до упаду работай, — не получатся.

Может, надо сделать воспитание реалистичным?

Но что же тогда это такое — (реалистическое) воспитание?

Чтобы обсуждать это, надо ответить на три вопроса:

- В чём особенности современной социальной и социально-педагогической ситуации, связанной с проблемой воспитания?
- Какова может быть логика и каковы проблемы современного школьного воспитания, если оно стремится быть реалистичным, а это значит — успешным?

- Каковы особенности внешней, по отношению к школе, образовательной реальности и при каких условиях эта реальность помогает школе?

Чтобы определиться, что же возможно, а что невозможно в современном школьном воспитании, надо прорисовать хотя бы штрихом контуры того «пространства», в котором живёт современная школа. Эти контуры — социальные процессы, социальные тенденции.

Всем хорошо известен спор о том, что происходит со страной: рост стабильности, процесс созидания, наращивание богатства, чувства уверенности людей *или* продолжение нестабильности, разрушение, рост бедности и нищеты, страх за свою жизнь, будущее, потеря смыслов существования.

Оглянувшись налево — направо, поговорив с теми или другими людьми, можно найти много как материальных, так и идейных аргументов за обе позиции (строющиеся и разрушающиеся здания, новые порывы и крушение старых надежд, достижений, устремлений; факты милосердия, самоотверженности и факты жуткого эгоизма, подлости, щедрости и воровства).

Конечно, происходят оба процесса — и созидания, и разрушения. Весь вопрос в том, какой процесс более мощный, сильный.

Социологические и журналистские цифры и факты, жизненные наблюдения склоняют меня к осторожному оптимизму: процессы материального и идеального, если хотите, духовного разрушения, несомненно, продолжаются, но созидание идёт несколько быстрее, чем разрушение (в материальной сфере это более ощутимо, в духовной — менее, но это так).

Такова моя версия, таков мой взгляд. И он служит основанием рассматривать любую конструктивную образовательную программу не только как сопротивление разрушению (хотя это сопротивление по-прежнему актуально), но и как социальное созидание. Весь вопрос, умеем ли мы это созидание увидеть, оценить, делать, поддерживать или же склонны себя обманывать, «вешать лапшу на собственные уши», верить правильным, хорошим словам, вместо того чтобы анализировать, происходят ли действительные изменения.

И в применении к воспитательной практике образования, к воспитательной практике школы этот вопрос звучит жёстче, чем к практике учебной.

Конечно, этот вопрос относится отнюдь не только к практике школьного масштаба. Соответствующие оппозиции не менее, а может быть, и более существенны на управленческих уровнях: от районно-регионального до министерства — ведомства всей государственной политики.

Во многих документах, относящихся к сфере воспитания, поражает их совершенная несоотнесённость с социальными тенденциями.

Собственно, в социальной реальности, в том её фрагменте, что ближе всего к образованию, воспитанию, пространству выборов (выбора в действии, в решении, в практической политике, а не в говорильно-идейном жанре) ограничено двумя тенденциями: движение к гражданскому обществу, как системе возможностей для социальных инициатив и оформления их в действии на основе согласования интересов групп людей, или движение к «государственному обществу», в котором

возможности инициатив и улаживания, если требуется, интересов делегированы государственным органом, на основе более-менее демократических выборов основных властных инстанций.

Практический выбор одной из этих тенденций существенно влияет (или повлияет) на ценности, стратегию, тактики, реальности воспитания. Второе, более частное, пространство выбора в социальной сфере — это ориентация на реализм или на «позитивный» мифологизм в социально-духовных процессах. В первом случае приоритет в целях, в действии, анализе на понимании реальных процессов, результатов, явлений, во втором — ориентация на должное, правильное, лучшее, без относительно возможностей реализации этого лучшего в действительности.

Конечно, устранить мифологизм в социальной реальности как сложной реальности невозможно. Более того, личные и социальные мифы, мечты, неосуществимые идеалы, верования играют в жизни общества и личности и положительные роли. Весь вопрос в том, какая ориентация преобладает в построении и анализе социальной деятельности. Мифологическая ориентация (близкие нам примеры легко найти в советской действительности — кто её ещё помнит) усиливает иллюзорность мира и не дает возможность строить конструктивные, позитивные, полезные для людей настоящего и будущего изменения.

Понять, где миф, а где реальность — непросто. Миф маскируется под реальность, объявляет существующим нечто, что в первую очередь кажется верным (например, что самоуправление школьников — это реальность) и только при вдумчивом рассмотрении может обнаруживаться, что видимое существующее не более как картонный домик, в котором невозможно жить (бумажные органы самоуправления и внешняя, под влиянием взрослых, активность его членов).

Реалистическая работа в сфере воспитания невозможна без понимания сложившихся, складывающихся в социальной действительности детской, подростковой, молодежной жизни ценностных ориентаций детей и молодежи.

Исследование молодежного сознания, ценностных ориентаций подростков, старшеклассников, нешкольной молодежи дают довольно целостную и определенную картину.

Наряду с сохранением, а даже, кажется, с подъемом классических ценностей: «здоровье», «семья», «любовь» — определенно повысились ценности «успешность», «богатство», «личная независимость».

Менее понятно с ценностями «патриотизм», «религиозная вера», «сила». Здесь данные противоречивы.

Таковы внутренние потенциалы, которые — следствие, результат не воспитания и образования, а существующей в настоящем и в тенденции социальной реальности.

Нужно только правильно понимать этот ряд ценностей.

Во-первых, эти выводы — обобщение. Переносить их на ребят своего класса, своей школы нужно осторожно (а то получится, как в известном случае: «средняя температура по больнице — 37,2, следовательно, и у большого Пети — 37,2»).

Во-вторых, это только ценностные ориентации. Дорожка от них к поведению, действию проходит через мотивы, стремления, восприятие данной конкретной ситуации и людей, провозглашающих эти ценности.

Сами мотивы, стремления, в свою очередь, могут реализовываться в таких формах поведения, действиях, которые будут ещё дальше от ценностей. Например, ценность — «успешность», мотив — «чтобы признали мою успешность» (самоутверждение!), поступки — имитация успешности или демонстрация её в социально сомнительных формах.

В-третьих, ценностные ориентации молодежи весьма подвижны, подвержены влияниям идеологическим, политическим, ситуативным. Пример этого — динамика ценности Патриотизма за последние годы. Он по-прежнему у молодежи не конкурентен с Семьей, Успешностью. Но подъем его по лестнице ценностей вроде есть.

В-четвертых, неплохо бы прояснить, к какой сфере реальности в сознании молодого человека привязана данная ценность. Сила, как ценность, может быть связана с криминальной сферой, а может быть — с упорством в позитивном деянии.

Мораль очевидна — возможно некоторое (в меру) влияние на динамику ценностей, на наполнение их определённым содержанием, на актуализацию и изменение мотивов, стремлений, на оформление этих стремлений и ценностей в социально приемлемые поступки и формы поведения.

Оперировать же этими ценностями, выстраивать иные иерархии, резко не совпадающие с преобладающими в обществе — возможно, смелая педагогика, но нагруженная очень серьёзными этическими проблемами. Например, необходимостью педагогу ответить на вопрос: «Имею ли я, педагог, право на поддержку, развитие типа личности, противостоящей социальным тенденциям и реалиям?»

В качестве резюме нашей проблематизации попробуем обобщить тенденции развития социально-воспитательной ситуации в нашей стране сценарно.

Сценарий А.

В стране развивается гражданское общество как действие механизмов порождения и стимулирования социальных инициатив, отражающих интересы и согласования интересов различных социальных групп.

Процессы созидания и в материальной, и в духовной сферах существенно опережают неистинно существовавшие процессы разрушения.

Реалистичность целей, эффективность деятельности, анализ ресурсов, необходимых для решения социальных задач, — нарастающие ориентиры управленческой деятельности.

Формальные, официальные, правовые формы отношений, зафиксированные документально, дополняются всё в большей мере отношениями доверия, стремлением оправдать и найти неформальные компромиссы, не нарушающие правовые формы.

Среди преобладающих общественных ценностей на ведущих местах укрепляются ценности общечеловеческого характера (любовь, преданность, семья, жизнь...) и свойственные современной цивилизации (свобода, дело...).

Инструментальные ценности (ценности-средства) понемногу наполняются «терминальным» содержанием: Успешность в социально необходимом *Деле*, Богатство для *Свободы* и общества, Сила для *Защиты* людей и т.п.

Привлекательность криминальной сферы, криминальной субкультуры, криминальной деятельности несколько уменьшается. Патриотизм мифологизируется умеренно. Будущее «выводится» из настоящего.

Сценарий В.

Общество развивается прежде всего как «государственное общество», как иерархия поддерживающих государство социальных групп, согласующих свои интересы не напрямую, а через посредничество государственных бюрократических структур.

Процессы созидания, прежде всего материального созидания, несколько опережают процессы разрушения, но их соотношение, особенно в духовной сфере, неустойчиво.

Критерии реалистичности целей, эффективности деятельности, ресурсное мышление замыкаются прежде всего на экономическую сферу, но и там их распространённость нарастает не быстрыми темпами.

Разрыв между правовыми отношениями и неформальными отношениями, не учитывающими право, сохраняется. Общественные ценности не консолидированы. Общество по ценностному основанию расколото на две большие группы с преобладанием терминальных ценностей и с приоритетом инструментальных ценностей, слабо соотносимых с терминальными.

У целых социальных групп предельные (терминальные) ценности переместились на «подчинённое место»: Преданность для Успеха, Дело для Богатства, Свобода для Силы и т.п.

Привлекательность криминальной сферы существенно не уменьшается. Патриотизм значительно мифологизирован. Будущее «выводится» из мифологизированного прошлого.

* * *

В зависимости от того, к какому сценарию ближе реальный процесс социального развития ожидания от воспитания, заказ от общества и государства на воспитание будет существенно различным.

Эти сценарии были описаны нами впервые в 2004 году. Вывод, по какому сценарию развиваются события, за читателем.

Самые интересные и значительные современные педагогические тексты описывают образцы выдающихся, замечательных школ, классных руководителей, лидеров подростковых и юношеских клубов. То, что закономерности жизни, существования, развития обычных городских и сельских школ существенно другие, даже не упоминается в науке



Беда и вина

А теперь покритикуем педагогическую практику и педагогическую науку. Начнём с критики практики.

Огрехи, неспешность, нерезультативность школьного воспитания — это и вина школы, и беда школы. Различать, где вина, а где беда — непросто.

В действительности, бед школы не так уж много, хотя они не маленькие. Недостаточное финансирование возможностей воспитания, в том числе материально-культурных условий. Сильная мифологическая ориентация общественного и управленческо-образовательного созидания. Ненаработанность и нереализованность управленческих моделей, сочетающих удержание общих общественных ориентиров в воспитании и стимулирование школ, районов к выработке собственной воспитательной политики. Бюрократизация общественной жизни. Беспредельный «нравственный плюрализм» средств массовой информации. Вот основные беды.

Гораздо больше вины школы, шире — системы образования — в организации воспитания. Мифологичность, постановка нереалистичных, недостижимых целей воспитания. Преобладание его недействительных форм (а если реализуются всё-таки деятельности, то чаще с ориентацией на процесс: игры, шоу, конкурсы, а не на продукт: художественный, трудовой, интеллектуальный, социальную пользу).

Нересурсность в построении воспитательной практики: отсутствие интереса к тому, кто конкретно, как люди могут осуществить, реализовать успешно спланированную работу; будут ли в их распоряжении соответствующие информационные и материальные средства (мячи, палатки, аудиосистемы, хозяйственный инструмент, множительная техника, компьютеры, широкополосной интернет и т.д.).

А субкультурность — слабый интерес, а то и полное его отсутствие или даже агрессия, к увлечениям, ценностям, культурным приоритетам подростков и старшекласников, к их субкультуре, к их миру.

Нерефлексивность воспитательной работы — отсутствие общего и административного анализа, размышлений по поводу организуемой деятельности, работы, отслеживание и обсуждение её педагогического смысла и последствий.

А теперь к «верхам».

Вина «верхов», от районных управлений до министерства — слабый поиск форм управленческой работы, соединяющий ориентацию на вариативность школ в воспитательном деле и поддержание «общего знаменателя».

Конечно, в каждом регионе есть школы, а то и управленческие структуры, у которых той или иной вины нет, но всё-таки мы выставляем счёт значительному числу, большинству, школ и управленческих образований.

Теперь «на орехи» педагогической теории.

В новые времена почти вся педагогическая теория у нас «личностно-ориентированная». Нет монографии, журнала, не вспомнившего о самоопределении, самореализации, самопознании, саморазвитии. Индивидуализация и самоактуализация в педагогической науке выигрывают у социализации и общественной направленности с разгромным счётом.

То, что эти ориентиры, цели для современной массовой школы почти так же мифологичны, не подкреплены никакими ресурсами, как и достопамятные (кстати, встречающиеся ещё время от времени в школьных документах) «всестороннее» и «гармоничное воспитание» — не замечается.

Современные учебники педагогики, даже самые разумные, продолжают оставаться абстрактными, играть в наборы методов, форм, да теперь ещё и технологий, не обсуждая вопросы уместности таких-то форм, технологий в конкретных условиях и предпосылок их реализации. Та же сложнейшая педагогика коллективного творческого воспитания (она в учебниках теперь есть) преподносится вырванной из соответствующих, очень важных для неё, социальных контекстов и без анализа того, кто, каков тот педагог, который способен адекватно её реализовывать.

В апелляциях к традиционной народной или, в другом контексте, православной культуре смешиваются традиция и культуросообразность. Тема противоречивого соответствия/несоответствия традиционной народной культуры, православия культурным реалиям общества не ставится и не анализируется.

Самые интересные и значительные современные педагогические тексты, обращённые к воспитательной практике, описывают образцы выдающихся, замечательных школ, классных руководителей, лидеров подростковых и юношеских клубов. Об этом же большая часть педагогических диссертаций. То, что закономерности жизни, существования, развития обычных городских и сельских школ существенно другие (справедливая мысль А.М. Сидоркина), даже не упоминается в науке.

Отсутствие интереса к массовым педагогическим феноменам, к влияниям социального контекста, социальных изменений на мышление, тревоги, деятельность педагогов-воспитателей — паразитично.

Таков мой диагноз ситуации в современном отечественном воспитании.

Но, может быть, я чересчур пессимистичен?

Или, может быть, идея школьного воспитания как педагогической работы в современности 21 века — зряшная, иллюзия? В конце концов, есть страны, образовательные системы, в которых слово воспитание «на задворках», как теперь говорят, педагогического дискурса, и ничего — образование как-то продолжает жить и иногда довольно успешно.

В английском языке (да и в романских по происхождению языках) слова, которое можно адекватно перевести на русский как воспитание, — не существует



Воспитание — российское изобретение? (Взгляд от иных берегов)

Оптимисты от воспитания верят, что именно оно удерживало советский мир от пагубных антисоциальных явлений, пессимисты же утверждают, что школьное воспитание — советская выдумка и нигде в приличном мире его нет.

Реалисты же утверждали, что всё это неважно, потому что детство и юность всегда радость, даже если они проходили в борделе или «малине».

Насчёт «советской выдумки» когда-то, на границе 20 и 21 веков, мне представилась возможность проверить.

Миннеаполис, школа имени Генри, экскурсия по школе для нас, четырёх российских педагогов.

Проходим мимо спортзала. Старшеклассники играют в баскетбол — чемпионат школы. Десятки эмоциональных болельщиков и болельщиц. Всё нормально — то, что американцы слегка чокнуты на баскетболе, мы знаем. Странность была в другом: играла команда в белых футболках с бордовой надписью «Патриоты Америки» и команда в бордовой форме с тем же именем (белыми буквами) «Патриоты Америки». Почти ничего особенного, если не учесть, что школа находится в микрорайоне, где живут «новые американцы» — выходцы из Азии и Африки, недавно получившие американское гражданство.

В этой же школе. Сюжет два. Идём мимо актового зала. На сцене что-то репетируют. Спрашиваем, где учитель. Не понимают. Выясняется; репетируют сами — без

учителя. «А! Всё понятно, — восклицаем мы. — Самоуправление». Спрашиваем, кто впустил школьников в зал. «Как кто? Взяли ключ и пришли». «А кто дал ключ?» — «Взяли, записали, потом отдадим и запишем». «???»

В этой же школе — стенд с тематикой ученических проектов. Удивляют два: «История баскетбольной (опять баскетбол!) районной команды» и совместный проект со швейцарскими (!) школьниками.

Мы были в Миннеаполисе в дни всеамериканской всеобщей страшилки, странного праздника «Хэллоуин». В школе объявление с программой праздника. Ну, праздник так праздник. Но рядом второе объявление: «Кто хочет устроить альтернативный Хэллоуин — обращайтесь к Мэри!». «А! Значит, есть свои неформалы!» — думаем мы. Спрашиваем: «Кто такая Мэри?». Отвечают: «Учительница». «?!»

Тоже в Миннеаполисе — в другой школе. Показывают компьютерный класс. (Напомню, речь идёт о конце 90-ых годов). Немножко удивляемся, но немножко. С компьютерами мы уже знакомы.

Представляют местную «звезду», лет шестнадцать, — мастера компьютерного дизайна. Вид у «звезды» — настораживающий. Крашенные волосы, в ухе — серьга, рваные джинсы, мятая футболка. Пожалуй, у нас стали бы проводить с ним «воспитательную работу». Спрашиваем робко у сопровождающего нас учителя про такой вид. Учитель — отмахивается — его наши тревоги совершенно не волнуют.

Школа по другую сторону океана, английская поселковая, для старших классов (от 9-го до 12-го). В школе — форма. Для 9-10 класса — одна, для 11-12-го — другая — в схожей цветовой гамме. Девятиклассники форму носят аккуратно, строго: пиджачок застёгнут, галстук правильно завязан. Десятиклассники — более расхлябанно: пиджаки распахнуты, галстуки не у всех. Спрашиваем: «Почему так?». Оказывается, десятиклассники ждут, когда им позволят «старшую форму». Форма — символ статуса.

В этой же школе — что-то вроде нашего дневника школьника. Преамбула в дневнике: «У нас в школе не принято распивать спиртные напитки, употреблять наркотики, обижать другого человека...». Не требование, а «у нас НЕ ПРИНЯТО».

В рекреации при входе в эту школу вся стена в фотографиях выпускных классов, есть даже фото 30-ых годов. А ещё при входе мраморная доска с именами всех директоров школ и последнее имя на доске того директора, с которым мы сейчас встретимся.

Проинтерпретируем увиденное:

- формирование патриотической ориентации через привлекательную, значимую деятельность;
- проекты, обращённые к близким социальным реалиям и к «всемирности»;
- возможности альтернативных официальных действий;
- доверие и ответственность;
- незначимость внешнего вида — значимость достижений;
- школьная форма как символика желаемого статуса;

- подчёркнутая обращённость к школьной традиции;
- обозначение рамок поведения, а не требований.

Можно и далее приводить ненашенские примеры того, что довелось увидеть «воочию» и что у нас записали бы по ведомству «воспитание».

Почему же в 90-ые годы, да и сейчас иногда, всплывает миф об отсутствии воспитания в западных школах?

Вероятно, причин, по крайней мере, две: лингвистическая и социокультурная.

Лингвистическая. В английском языке (и в других романских по происхождению языках) слова, которое можно адекватно перевести на русский как воспитание, — не существует. Слова, что обычно переводятся у нас как воспитание (education, upbringing) не очень-то соответствуют, по содержанию, нашему воспитанию как воспитанию в образовательной организации.

Социокультурная. То, что мы интерпретируем как воспитание в зарубежных, прежде всего в западных, школах, акцентирует не результат педагогических усилий в развитии какого-то типа личности (что традиционно для советской и российской школы), а пространство и границы возможностей для проявлений личности: деятельности, статусных, присоединения к традиции и пр.

Так?

Или я слишком «натягиваю наше российское одеяло» на ненашенскую культуру?

Если мы собираемся формировать черты характера, черты личности, мы претендуем на формирование не только внешнего (способ действий), но и внутреннего (связанных с этим способом действия и ситуацией мотивов и отношений). Возможно ли это? Чтобы ответить на этот вопрос, к нашим старым вопросам (что измерять, как измерять, есть ли в принципе способы достижения этих целей) добавляется существенный вопрос о генезисе, происхождении, развитии



Что же с целями?

Что только не называют воспитанием... На одном из сайтов, где собраны 52 его определения, можно встретить и целенаправленное воздействие (учителя, коллектива, общества...), и влияние (на поведение, сознание, отношения...), и деятельность учителя, и совместную деятельность, и передачу общественного опыта, и много ещё всякого другого.

А если уж начать сортировать эти определения, то получится широкое воспитание, неширокое воспитание, узкое воспитание, совсем узкое, а также прочие его масштабы и виды.

Что объединяет эти определения? Слово «целенаправленность» (или его почти синонимы «целеустремлённость», «планомерность»).

Какие же цели преследует воспитание? Ответы на этот вопрос весьма разнообразны: всестороннее, гармоничное развитие личности, сформированность неких качеств человека, его отношений, ценностных ориентаций, поведения, сознания и многого ещё хорошего.

Как с этим разобраться практическому работнику (классному руководителю, социальному педагогу, воспитателю детского дома или новоявленному «советнику директора школы по воспитанию») — что взять в работу? И что такое вообще целенаправленность в деятельности, поведении человека?

В проблеме социальных целей, аналитике целеполагания есть четыре вопроса: желательна ли данная цель, жизнеспособна ли она, достижима ли и диагностична ли.

Что значит желательна ли цель? — Соответствует ли она, цель (в нашем случае цель воспитания),

провозглашаемым в данном обществе и культуре ценностям, идеалам? Например, воспитание конкурентноспособности (лет 10 назад про это настойчиво говорили) противоречит традиции ценности общности в российско-советской культуре.

Что значит жизнеспособность цели воспитания? — Соответствует ли цель тем социальным тенденциям, которые, скорее всего, развернутся, разовьются в жизни данного поколения? Например, цель формирования позитивного отношения к цифровым средствам деятельности вполне соответствует тенденциям развития общества и цивилизации.

Достижимость цели? — Возможность её достижения в принципе (не противоречит ли она закономерностям существования и развития человека и наличным ресурсам, материальным и организационным условиям, в которых работник осуществляет дело воспитания, его умениям и психологическим потенциалам?).

И, наконец, диагностичность. «Прописаны» ли где-то, кем-то (или в собственном действии педагога) процедуры и способ обнаружения результата воспитания? Очень трудно представить практическую, возможную в обычной школе, диагностику, доказывающую, что именно школа, а не семья или верный друг изменили что-то в ценностях этого, конкретного школьника.

Разные сочетания этих характеристик дают не менее 16 вариантов анализа целеполагания, но соединим их в два случая.

Есть две целенаправленности: первая — те огонёчки, фонарики, звёзды, на которые оглядывается практический работник, по которым сверяет путь своих действий, и вторая — тот образ результата, который целенаправляющий собирает получить.

Огонёчки, звёздочки — это ценности, идеалы (личные и социальные), значимые для нашего работника. На них можно ориентироваться, но их нельзя достигнуть. Они что-то вроде линии горизонта, только ещё более хитрые, чем горизонт. По мере приближения к ним оказывается горизонт не там и не такой.

Вторая целенаправленность («рабочая») более чёткая. Для неё есть конкретные аргументы достижимости соответствующих целей, и практические идеи о том, как узнать, получен ли предполагаемый результат.

Михаил Иосифович Рожков, различая эти две целенаправленности, говорит о целях-идеалах и целях-задачах.

Для управленческой деятельности имеет смысл только вторая целенаправленность — представления о результате, потому что управление, согласно большинству определений, — *это деятельность по достижению результата!*

Но достигим ли планируемый, предполагаемый результат?

Цель может быть не достигнута в силу её недостижимости, неверности в данных условиях, и цель может быть не достигнута вследствие того, что педагог работает не так, неумело, некомпетентно, без достаточных усилий.

Разберёмся с первым.

Что значит неверная цель — недостижимая в принципе (сделать всех детей *одинаково* хорошими) или неверная, вследствие нечётких формулировок («воспитать всестороннего человека» — а сколько сторон в этой ВСесторонности)? Или,

может, недостижима, потому что нет ресурсов (цель — развитие индивидуального потенциала каждого школьника — а где деньги для миллиона тьюторов, которые будут поддерживать это развитие, и где сами обученные тьюторы)?

Но что же всё-таки достижимо?

Проанализировать поштучно многообразие целей воспитания невозможно. Необходимо их, цели, как-то объединять, группировать.

Оказывается это делом нетрудным — набирается всего-то четыре-пять групп: цели формирования поведения, цели формирования черт личности, цели развития потребностей и способностей личности к саморазвитию... Ну, может, ещё пара групп.

Выделяя, называя сейчас эти группы, мы будем стараться отвечать на два вопроса — являются ли называемые цели воспитания достижимыми в школе в целом и как узнать, измерить, определить предполагаемые результаты.

Первая группа целей — это цели *формирования* желаемых *качеств поведения* школьников (вежливости, дисциплинированности и пр.).

Можно ли определить, зафиксировать качества поведения? В принципе — да. Поведение — это внешне наблюдаемые действия. А раз действия внешние, то разумно построенное наблюдение педагогов или мнения, высказывания о наблюдаемом поведении — нормальные практические ходы.

На первый вопрос — о достижимости, о наличии средств, способов, приёмов достижения этих целей — ответ, пожалуй, тоже положительный. (Те же развивающиеся требования по А.С. Макаренку; разнообразие позитивных и негативных санкций и подкреплений, поощрений и наказаний, если рассуждать по-бихевиористски; показ, предъявление привлекательных образцов поведения и т.д.). Но этот вывод верен, если педагог (педагоги) договорятся сами с собой, где это поведение должно проявляться. (В школе — при учителе? Просто в школе — и там, где учителя нет? На всём пространстве жизни? — В этом случае — а кто, как узнает, есть ли оно, такое поведение?).

Но перейдём к следующей группе целей. Ещё недавно (а может быть, и сейчас) чаще всего встречающихся в планах и программах воспитания — *формирование* определённых *черт личности* (трудолюбия, любознательности, предприимчивости, самостоятельности, патриотизма, общительности, заботливости и т.д. — остановиться трудно).

В анализе достижимости таких целей возникает больше вопросов, чем при «первом сюжете».

Во-первых, сложность самого феномена «черты личности»¹. В черте личности соединены «внутренние» составляющие (отношения, стремления, мотивы человека) и «внешние» (его способ действия, способ поведения). Одно из удачных определений черт характера (и черт личности) определяет её как *мотив*, закрепившийся, *«сцепившийся» с определённым типом ситуации, проявляющейся в отношении к этому типу ситуации и устойчивом способе действий в ней.*

¹ Кстати, черты характера и черты личности с точки зрения психологии — в сильной степени пересекающиеся феномены, и, если не углубляться в большие тонкости, их можно рассматривать как синонимы.

Пример. Заботливость как черта личности — это стремление помочь человеку (мотив!), включающийся в ситуации необходимости помощи человеку. Это стремление во внешнем плане проявляется в конкретных действиях заботы об этом человеке (помощи, эмоциональной поддержки).

Если мы собираемся формировать черты характера, черты личности, мы претендуем на формирование не только внешнего (способ действий), но и внутреннего (связанных с этим способом действия и ситуацией мотивов и отношений).

Возможно ли это? Чтобы ответить на этот вопрос, к нашим старым вопросам (что измерять, как измерять, есть ли в принципе способы достижения этих целей) добавляется существенный вопрос о генезисе, происхождении, развитии черт личности, черт характера. И здесь мы вступаем в очень непростую область.

Большинство (если не все) психологи относительно факторов, сил, «запускающих» существование черт личности, сходятся на том, что влиятельны в этом деле и биологические (в том числе иногда и генетические, наследственные) предпосылки, предрасположенности, и характер складывающегося взаимодействия — первоначально, в раннем детстве, детей и взрослых, а позже — детей и детей. Причём это взаимодействие задаётся культурой (нормами, ценностями, традициями, правилами), носителями которых являются взрослые, а позже — и дети-партнёры по общению, взаимодействию. Особое значение в этом развитии, формировании черт имеет дошкольный возраст. (Эту идею, внесённую в отчётливом виде в психологию психоаналитической традицией, разделяет современная психология в целом.²) Это не означает, что все последующие возрасты — «бессильны». Это означает другое — в школьном возрасте и далее личность, характер может *развиваться* на той основе, которая уже определённо заложена в человеке к данному моменту. Но так как эта основа у различных школьников различна, то вывод относительно возможности формирования каких-либо черт личности для школьного воспитания — неоптимистичен: «победить» в массовом порядке биологические предпосылки и дошкольное детство невозможно. Следовательно, всерьёз ставить целью воспитания в школьную эпоху формирование тех или иных конкретных *черт* личности, характера — несерьёзно, мифологично, гарантия педагогического поражения или самообмана.

Наверно, у читателей, дочитавших до этого места текста, накопилось чувство несогласия и готовности привести *примеры*, доказывающие факты формирования у детей черт личности и характера в школьные годы.

Я подчеркнул слово «примеры», потому что каждый пример — это история отношений, деятельности, биологии, детства, семьи *этого ребёнка* и вряд ли кто-то из педагогов способен рассказать историю о перевороте, скачке в каких-то чертах характера школьника, не имеющих предпосылок, оснований в более ранний период его детства. *Развить, поддержать, направить* характер, черты личности отдельного школьника, имеющего определённые предпосылки для такого развития, при *соответствующей* работе и увлечённости (!) педагога, конечно, можно. Но мы ведём

² Глубокие художники, мыслители говорили об этом и раньше. Тот же Лев Николаевич Толстой в зрелом возрасте утверждал, что к пяти годам он был уже на 90% тем, чем являлся в зрелости.

речь не о работе учителя (группы педагогов) с отдельным ребёнком, а об обычном «массовом» результате школьного воспитания.

А мы ведь коснулись пока только одной трудности, правда, самой принципиальной. Есть и другие, уже известные нам, — где, как измерять, оценивать измеряемое качество.

Один из рекомендуемых методов — оценки экспертов: учителей, родителей, одноклассников, самооценка (то, что обычно трактуют как измерение воспитанности).

Метод экспертов в применении к диагностике черт личности — весьма странная затея.

Пример: семикласснику Иванову за трудолюбие учитель поставил 5 баллов, одноклассники тоже 5, родители — единицу, и сам себя самокритичный Иванов тоже оценил на единицу. Рекомендуемый обычно в этом случае подсчёт среднего балла даёт 3,0 — число, которое не встречается ни в одной оценке.

Но даже если мы почему-то поверим данной средней оценке — каковы доказательства того, что основной вклад в трудолюбие Иванова внесла школа? А может, родители? А может — кружок в Доме творчества? А может, сосед дядя Вася, с которым Иванов чинит мотоцикл?

Так что же, всё-таки ставим на формировании школой черт личности, характера окончательный крест?

Нет.

Во-первых, напомним, что наши рассуждения касаются уровня целей школьного воспитания как целей воспитательной общешкольной политики.

Во-вторых, напомним, что на уровне непосредственной работы с каким-то конкретным школьником (школьницей) при условии понимания предпосылок и возможностей его развития и «договорённости педагога с самим собой», что считать признаками результата, цель не столько формирование, сколько *развитие, поддержка* соответствующих черт личности возможна.

Выбирая какую-то из линий саморазвития как предмет для педагогической работы, мы как эффекты получаем в той или иной мере развитие и по другим линиям. Но педагогика, педагогическое действие здесь не более чем один из действующих факторов и не всегда определяющий



А если вглубь?

Перейдём к третьей группе результатных воспитательных целей — развитие глубинных характеристик личности (образа Я, связанных с саморазвитием базовых потребностей и способностей и т.п.).

В российской педагогике, особенно в 1990-ые годы, было немало версий таких целей.

Приведём нашу версию.

Возможная цель воспитания — *развитие потребности и способности личности к саморазвитию*.

Прокомментируем эту формулировку. Обратите внимание: в ней потребность и способность личности к саморазвитию считается уже наличествующей, существующей. Такая идея верна, если присоединиться к соответствующему пониманию человека как существа с изначально присущими ему потенциалами развития и его направленностью (к саморазвитию). В психологии это прежде всего концепции гуманистической психологии Абрахама Маслоу, Карла Роджерса, Виктора Франкла.

Поясним, что мы имеем в виду.

Потребность в саморазвитии — стремление, желание, интерес к развитию себя. Это определение с точки зрения психологии не очень точное: ряд «стремления—интересы» чаще относят к уровню не потребностей, а мотивов. Так что в нашей формулировке понятие потребности используется в несколько расширительном в сравнении с традиционным психологическим его смыслом.

Способность к саморазвитию — «оснащённость», умелость, «оспособленность»; владение средствами саморазвития.

Саморазвитие — процесс обогащения, усложнения, гармонизации, динамики личности за счёт использования человеком своих внутренних резервов и инициативного привлечения внешних ресурсов.

Конечно, заявленная нами формулировка чрезмерно обща и в таком виде с трудом переводима в работу организации воспитания.

Её конкретизация может быть такова:

- развитие потребности и способности человека к **самопознанию**, интересу к своему Я, своим возможностям и отношениям;
- развитие потребности и способности к **самоопределению**, к разумным жизненным выборам, деятельности, отношений, позиций с точки зрения интересов своего развития;
- развитие потребности и способности к **самореализации** как реализации в продуктивной деятельности и в общении своего творческого, и шире, личностного потенциала;
- развитие потребности и способности к **личностной саморегуляции**³, как осознанной регуляции своего физического и психического состояния, притязаний, самооценки;
- наконец, развитие потребности и способности к **соразвитию**, совместному развитию, как развитие себя через участие в развитии другого.

Может, это последняя линия должна быть названа первой. Потому что, если говорить о школьном воспитании, то создание ситуаций взаимного интереса, понимания и на основе их (или вместе с ними) совместной деятельности и целенаправленного общения — предпосылка превращения «внешнего во внутреннее» и «внутреннего во внешнее»: интериоризации и экстериоризации, как скажут психологи.

Насколько же реалистичны, достижимы эти цели, есть ли доступные для практики средства анализа соответствующих результатов?

На первый взгляд, учитывая, что речь идёт о глубинных характеристиках личности — достижимость этих целей ещё более проблематична, чем целей формирования черт. На наш взгляд это не так, особенно если сделать акцент на «потребности».

Потребности, мотивы, интересы, стремления — то есть вся сфера запуска и направления активности человека — по существу, «моторчик» человеческих проявлений. Задача соответствующего влияния на развитие соответствующих потребностей по сути сводится к включению и поддержанию его работы. Что же «накрутит» моторчик, какие конкретные особенности, качества будут развиваться в этом движении у этого человека — сами глубинные личностные характеристики не диктуют, не определяют. Их источником является биография, судьба этого, конкретного школьника и наличная социальная ситуация, в которой он существует. Педагогика, педагогическое действие здесь не более чем один из действующих факторов и не всегда определяющий.

Для Миши Петрова его потребности и способности к саморазвитию запускают, поддерживают его интеллектуальные возможности, у Маши Ивановой — ком-

³ У О.С. Газмана близкий по смыслу феномен называется самореабилитацией с подчёркиванием способности человека возобновлять, восстанавливать свои силы.

муникативные, у Тимура Мурадова — волевые, а у Юрия Шевченко — общественную устремлённость.

Механизмы развития потребностей в психологии достаточно известны, и прежде всего знаменитый «сдвиг мотива на цель»: порождение новых мотивов (как конкретных выражений потребностей) в условиях значимой, привлекательной, побуждающей к открытию новых личностных смыслов, деятельности.

Возьмём для примера линию «развития потребности и способности к совместному развитию».

С позиций гуманистической психологии (Абрахам Маслоу и др.) *одна из потребностей* человека, «ждущая своего часа» (своих условий), — это *потребность быть своим, принятым*, принадлежащим к определённой общности.

Если педагог, организуя совместную деятельность школьников, создаёт, подчёркивает, поддерживает ценность, эмоциональную привлекательность общности, группы, коллектива и трактует эту привлекательность (точнее, стимулирует так трактовать, осознавать это школьниками) как результат возможности своего, школьника, развития через помощь, поддержку развития другого, мы и получаем новый облик исходной потребности: потребность в принадлежности, принятии меня как человека, развивающегося и помогающего развиваться другим.

Пример говорит о том, что соответствующая педагогическая работа требует от воспитателя весьма точных слов, интонаций, действий, правда, не выходящих далеко за пределы стремлений и возможностей добросовестного воспитателя.

Правда, все наши примеры и рассуждения могут быть подвергнуты серьёзной психологической критике. Во-первых, в разных возрастах актуальными являются различные составляющие потребности и способности к саморазвитию (для подростков — существенней самореализация, для старшеклассников — самоопределение). Во-вторых, в младшем школьном возрасте говорить о личностном саморазвитии вообще сомнительно (младший школьник — не является субъектом, осознанным инициатором своего развития, даже для младшего подростка — это редкий сюжет, включающийся при особой работе, причём не столько педагогической, сколько психологической⁴).

Справиться с первой трудностью помогает само «устройство» личности человека. Личность — это целостность, следовательно, развитие какой-либо её существенной составляющей ведёт к развитию и других составляющих, связанных с первой. Поэтому, запуская самопознание, мы подталкиваем развитие самоопределения, запуская самореализацию, подталкиваем соразвитие и т.д. Следовательно, выбирая какую-то из линий саморазвития как предмет для педагогической работы, мы как эффекты получаем в той или иной мере развитие и по другим линиям.

Но как же решить проблему соответствующей работы с младшим школьником? По-видимому, здесь целью может быть не более чем развитие предпосылок к саморазвитию личности.

Между людьми и ценностями

Пора переходить к следующей, уже четвёртой группе целей школьного воспитания. Она обращена к *формированию опыта социально-позитивного общения, взаимодействия, совместной деятельности*.

Примеры: формирование опыта совместного доброжелательного творчества, опыта руководства и подчинения и пр., и пр.

Предметом воспитания в этом случае становится нечто вынесенное за пределы индивидуального. Этот тезис обращает нас к тому определению воспитания как создания УСЛОВИЙ для развития человека, а ещё точнее, к созданию социально-психологических, психолого-педагогических условий, которые и есть качества взаимодействия, общения, взаимоотношений — про что мы и ведём на этих страницах речь. Процесс воспитания, как говорил Дмитрий Васильевич Григорьев, происходит не в человеке, а МЕЖДУ людьми.

Факт вынесенности этого опыта «за пределы» человека — не единственная важная его характеристика.

Чтобы цель была педагогической, мы должны не забывать подчеркнуть позитивность формируемого опыта. Но когда он позитивен? Скажем, опыт справедливой драки — это позитивно или как? Разобраться с позитивностью на уровне широкой формулировки не так уж трудно. В «плюс—опыт» разумно записывать всё, что одобряется, оценивается в данной культуре и в данном обществе как позитивное, положительное. Конечно, такая рамочка при внимательном культу-

⁴ См. Цукерман Г.А. Психология саморазвития — задача для подростка и педагога. М., 2000.

рологическом анализе оказывается весьма хрупкой, но на уровне интуитивно-практическом эта обобщённая формулировка — достаточна.

Дополним этот тезис ещё одной мыслью. Формируя позитивный опыт, например, тот же опыт умения совместно решать проблемы для каждого участника взаимодействия, мы получаем весьма различные последствия (не результаты, а эффекты воспитания): кто-то прежде всего осваивает совместность решения как ценность, кто-то развивает в себе стремление к лидерству в решении проблем, кто-то критичность, и так далее. И планировать эти последствия, эти эффекты весьма затруднительно, а чаще всего и невозможно. Их можно только ожидать, отслеживать, вероятно предсказывать, осмысливать. И, по-видимому это тоже важное педагогическое действие.

Но что же при такой формулировке целей является предметом диагностики? Их два: факт участия школьника в этом взаимодействии, общении и его отношение к этому факту.

Цель достигнута, если планировавшееся число школьников участвовали в педагогически организованных соответствующих общениях, взаимодействиях, совместной деятельности и положительно отнеслись к такому взаимодействию. Правда, окончание предыдущей фразы требует пояснений: любое отношение имеет, по крайней мере, две стороны: качественно-эмоциональную (нравится—не нравится нечто) и умственную, когнитивную (объяснение человеком себе и людям — почему нравится—не нравится). В диагностике свершившегося социального опыта имеется в виду, прежде всего, эмоциональная сторона отношений. Когнитивный аспект фактически проявляется мотивами участия школьника в этом взаимодействии и смыслами, которые он в него вкладывает.

Методические приёмы для выявления эмоциональных отношений просты: балльные оценки, в том числе в форме поляризованной шкалы (от «+» оценок, до «—» оценок), оценки в символической форме (например, известные «смайлики»), ассоциативные оценки (та же знаменитая «Цветопись» А.Н. Лутошкина).

Существуют ли ещё подходы к целям воспитания? Есть и другие, их, по крайней мере, два. Мы их назовём, но подробно обсуждать не станем.

Один из них в качестве целей воспитания рассматривает *формирование ценностных ориентаций* школьников (иногда говорят «ценностей»), но это не точно, не удачно). Наиболее интересная проработка этого подхода у группы московских педагогов Д.В. Григорьева, И.В. Степановой, П.В. Степанова. Формирование, развитие ценностных ориентаций они рассматривают в рамках любопытной *педагогической концепции личностного роста*. Под эту идею разработана весьма подробная диагностическая процедура оценки такого роста.

Проблемы такого подхода: как удержаться в русле ценностных ОРИЕНТАЦИЙ, не убегая ни в поведение, ни в потребности-мотивы, и как доказать, что ценности поменяло воспитание, а не дом, не социальная динамика, не дружба и не любовь.

Другой подход целями воспитания считает создание условий для развития человека (формулировка, попавшая в 2020 году в Закон об образовании).

Это самый не проработанный, но, на мой взгляд, весьма перспективный подход — рассмотрение целей воспитания как создание условий для чего-нибудь лич-

ностного (саморазвития, коллективизма, развитие патриотизма, самосознания, творчества и пр.).

Такой ход продуктивен, потому что человек, личность, школьник в этом случае предстаёт свободным «существом», который сам определяет себя в рамках условий, которые продуманно и целенаправленно создают педагоги или педагоги совместно со школьниками. Проблема в том, каков же список этих условий и как их измерить.

Что имеется в виду под условиями развития личности в образовательном учреждении?

Наличие в школе соответствующих помещений и инструментов для разнообразных позитивных деятельностей? Денег? Наличие и адекватная обученность классных руководителей? Организация жизни школы, шире — образования, помогающая развитию личности? Качество общения и отношений педагогов со школьниками и школьников друг с другом?

Не много ли для организации конкретной работы?

Ответить на этот вопрос вроде бы довольно просто, опираясь на описание воспитательного потенциала образовательного учреждения: материальные (пространственно-вещественные) условия, наличный личностный уровень школьников, профессиональный уровень педагогов как воспитателей, характеристики управленческого потенциала администраторов школы, педагогические характеристики среды.

Остаётся решить, какие же из этих условий должны быть предметом первоочередной работы педколлектива, разработать их показатели и сформулировать соответствующие целевые ориентиры.

Однако такой подход — слишком широк и уводит от организации собственно воспитания. (Представим себе такие цели школьного воспитания как «Обучение педагогов технологиям проблемной работы как условия развития гражданственности школьников» или «Оснащение актового зала комплексом свето-цветовой аппаратуры как условие развития эстетических ориентаций школьников».)

Эта проблема возвращает нас к вопросу о предмете управленческой работы в сфере воспитания в школе. Это система непосредственных влияний на личностное развитие школьников (через слова педагогов, администраторов, организованное влияние ученических сообществ, влияние организованных школьных событий и т.д.) или это система организации воспитания (как определённое качество организации коллективных дел, повседневной жизни школы, управленческих действий и т.п.)?

Возможный ответ на это вопрошание в уровневости ответа: мы говорим о создании условий для воспитания управленческими структурами (образовательными и внеобразовательными), или о создании условий в данной школе, или о деятельности педагога по организации, поддержки условий для развития личности детей, с которыми он непосредственно работает?

И если речь идёт о материальных, финансовых, кадровых предпосылках воспитания, то адресат, во-первых, управленцы. Если об организационных условиях, в частности — о стилях отношений в организации, то адресат — администрация школы, если о психолого-педагогических условиях, то адресаты снова администрация (стиль отношений, уклад школы) и непосредственно педагоги.

Поясним термин — психолого-педагогические условия. Психологические, так как в них отражаются психологические закономерности человеческого общения,

деятельности, отношений. Педагогические, так как они запускаются, поддерживаются, развиваются педагогическими средствами (принятыми в данной педагогической культуре формами и содержанием деятельности, а также стилем общения).

Но что получают за счёт наличия таких условий школьники?

С этим мы уже разбирались.

Опыт! Опыт общения, совместной и индивидуальной деятельности, взаимоотношений.

Что с этим опыт сделает сам человек, зависит от многого: от его индивидуальных психологических особенностей (темперамента, типа мышления и пр.); от зафиксированного в настройках, говоря психологическим языком — установках, пройденного к данному моменту жизненного пути; от силы конкурирующих с педагогами факторов (семьи, внешкольных значимых людей, ближних социальных факторов).

В логике обычного описания в каждой деятельности прячется вид воспитания. И хорошая, полноценная организация воспитания — это набор из всех её видов. Но реальная воспитательная ситуация, акция, событие — не «объединение овощей», а «суп»



Суп и овощи

Воспитании всегда есть своё наполнение, своё содержание. Именно содержание воспитания восходит к ценностям и целям, именно оно, в первую очередь, подвергается сомнению, модифицируется, трансформируется в эпохи социальных и идеологических потрясений и изменений.

Содержание, наполнение воспитания — это целый мир со своими территориями, вершинами, глубинами, границами.

Для лучшего понимания проблем содержания современного воспитания полезно их рассматривать совместно с соседними понятиями: «воспитательным материалом» и организационной формой.

Пример. Школа ориентирована в воспитании на ценность «Отечество». Соответствующая цель сформулирована как «воспитание положительного отношения к позитивному в истории и культуре России».

Содержание, тематика воспитания в этом случае — история и культура страны. Но его, это содержание, можно развернуть на различном материале: на материале отечественной науки или отечественного спорта, на истории техники или на военной истории. То есть определённая тематика воспитания оказывается «полиматериальна».

Воспитательно-культурный материал может «подняться» до содержания. При той же ценности «Отечество» разумная цель воспитания в суворовских училищах, кадетских классах — «формирование положительного отношения к позитивному в военной истории». Тогда темы изобретения военной техники, героев военной науки, образ военного братства, отражения военной истории в искусстве, военно-спортивная тема станут материалом для военно-исторического содержания как содержания воспитания. (В то время как в предыдущем примере военная история была материалом, а не содержанием.)

Но бывает и так, что содержание воспитания подменяется материалом и тогда возникают предсказуемые проблемы. Если заявляется в целях, например, то же самое «воспитание положительного отношения к позитивному в истории и культуре страны», а в практике организации воспитания всё сводится к военно-патриотическим мероприятиям и патриотизм подменяется «военным патриотизмом», мы получаем результат, не соответствующий заявленной цели (воспитательный материал подменил собой планировавшееся содержание).

Содержание воспитания двухаспектно, точнее — двухслойно. В нём есть слой социально-культурный (то из культуры, что наполняет воспитательное действие) и есть слой психологический (те психические и, уже, личностные процессы, образования, которые возникают при определённом социокультурном содержании и воспринимаются педагогами как желательные, соответствующие воспитательному процессу и намечающемуся результату воспитания).

Рассказы об исторических персонажах, близких по возрасту слушателям, скорее вызовут эмоциональный отклик. Предъявление убедительных различных точек зрения на исторические и современные события включают и поддерживают процесс мышления многих старшеклассников.

Казалось бы, соотношение педагогической формы и содержания воспитания прозрачнее. Но и здесь есть свои переходы, можно сказать — своя диалектика.

Известный философский тезис про соотношение содержания и формы состоит в том, что содержание — это сущностное, внутреннее, а форма — это внешнее проявление, оформление содержания.

Говоря о педагогической форме, стоит учитывать её двухаспектность.

Во-первых, — это организационный аспект: та пространственно-временная структура взаимодействия со школьниками и школьников друг с другом, которую педагог организовал или поддержал во имя воспитательных целей.

К пространственно-временному аспекту педагогической формы относятся: время организуемого действия, его масштаб, его структурирование (например: введение к конкурсам, первый конкурс, второй конкурс, дискуссия по конкурсам и т.д.) и пространственно заданная возможность взаимодействия (располагаясь в кругу или по партам-рядам, или по микрогруппам вокруг общего стола и пр.).

Другой аспект педагогической формы — организационно-технологический: те способы действий педагога и задаваемые им способы действия учеников, которые «оживляют» организационную пространственно-временную структуру (создаются ли микрогруппы жребием или по интересам, оцениваются ли выступления по одному какому-то критерию или по многим, побуждает ли учитель в обсуждении только к высказыванию мнений или к спору, дискуссии).

Содержание и форма могут превращаться друг в друга. Командное соревнование на экологические темы является формой, а экологическая тема — содержанием, если в целях заявлено развитие интереса к экологическим проблемам. Но в таком же мероприятии командное соревнование станет содержанием, если его воспитательная цель — развитие умений школьников культурно взаимодействовать в соревновательной ситуации.

Но как же рассортировать всё это множество культурных феноменов, которое «педагогика» втягивает в воспитание? Казалось бы, это не трудно. В традициях отечественной педагогики (да и не только отечественной) выделено, названо

немало конкретных видов воспитания (эстетическое, правовое, трудовое, физическое, умственное, гражданское, патриотическое, антикоррупционное, нравственное, духовное, моральное, экологическое...).

Такое перечисление вроде бы логично, но почему почти любой его вариант вызывает напряжение, а то и раздражение у успешных практиков воспитания?

Скажите, пожалуйста, к какому виду воспитания может быть отнесён литературный вечер, который, как проект, разрабатывался на уроках литературы; проводился подчёркнуто для более младших, чем «артисты», школьников; посвящался военной поэзии; и ребята шили, изготавливали сами к нему костюмы и декорации? К эстетическому воспитанию? К умственному? К трудовому? К патриотическому?.. А если взять более сложные воспитательные формы: фестивали, школы «Лидер», лагерные сборы?

Получается, деление воспитания на виды — феномен научно-педагогической реальности, а не реальности жизненной, практической.

Так и хочется все эти перечисления зачеркнуть и заменить... Но чем заменить?

Однако в отрицании видов воспитания как реальной педагогической работы есть своя проблема. Ведь среди выделяемых в педагогике видов воспитания есть сущностные, пронизывающие разнообразные воспитательные ситуации, воспитывающие деятельности.

Речь идёт, прежде всего, о нравственном, гражданском и патриотическом воспитаниях. Они выражают базовые характеристики воспитания как социализации: становление человека как человека для близких (нравственность) и развитие связей с широким социальным миром (гражданственность, патриотизм).

Теоретическое решение этой проблемы может быть предложено достаточно простое. Список видов воспитания оформляется в соответствующие деятельности: художественную, трудовую, спортивную, интеллектуальную, краеведческую и т.д. А сущностные виды воспитания выражают не деятельности, а направленности деятельностей, мотивацию их участников и ценности, на которые ориентируется данное воспитание: ради чего-кого совершается деятельность — ради собственного развития (само-совершенствование), ради товарищей, близких, окружающих людей (нравственная направленность), ради участия в социальной жизни (гражданская направленность) или ради чего-то ещё?

Получается вот такая обобщённая модель.

Соотношение направленностей воспитания и организуемых деятельностей

Виды деятельности	Нравственная направленность	Гражданская направленность	Само-совершенствование	Патриотическая направленность
художественная				
спортивная				
трудовая				
краеведческая				
экологическая				
.....				

В школах, где какой-то из организуемых видов деятельности восходит к выбранной базовой ценности, вид деятельности превращается в направленность воспитания (оставаясь в то же время видом деятельности). Например, в школе, где в качестве ценности выбрана Красота, под углом зрения эстетичности, художественности должны организоваться ВСЕ деятельности (что не отменяет саму специфическую художественную деятельность).

Просится пояснение этого соотношения деятельностей и ценностной направленности какой-либо метафорой.

Наша метафора — «овощи» и «суп».

В логике обычного описания в каждой деятельности прячется вид воспитания. И хорошая, полноценная организация воспитания — это набор из всех её видов.

Но реальная воспитательная ситуация, акция, событие — не «объединение овощей», а «суп».

Морковка, картошка, лук и прочие составляющие супа мало что говорят о качестве блюда.

«Суп» есть не сумма ингредиентов, а сваренный по определённому рецепту суповой коктейль, обладающий определённым вкусом и названием. Название — здесь — ценность, вкус — интерпретация этой ценности, с точки зрения адекватности её социокультурной и школьной ситуации.

Но откуда берётся в воспитательной практике её содержание, каковы его источники?

Распространённое среди воспитателей мнение, что содержание воспитания прячется в хороших готовых сценариях воспитательных дел и методических разработок, весьма упрощено. Его источники более разнообразны.

Содержание воспитания из сценариев, из методик, из того, чему научили педагогов, из того, что он увидел в соседнем классе, — только один из его источников. Причём этот источник, по крайней мере, двухслоен: содержание, которое сам педагог выбрал и транслирует дальше на учеников, и содержание, задаваемое извне как нормативное, обязательное (заданные темы и тексты бесед, выступления и т.п.).

Другой источник содержания воспитания — собственные идеи, разработки, интересы воспитателя. Он тоже двухслоен. Это «собственное» может быть «профессиональным» (идеи, разработки, составленные педагогом из каких-то педагогических соображений или целей относительно независимых от его внепедагогических интересов) или быть «личностным»: подготовка, проведение, разработка дел, мероприятий, основанных на каком-то личном внепедагогическом интересе воспитателя. Соответствующие названия мы взяли в кавычки, так как грань между профессиональным и личностным у заинтересованных в своей работе педагогов зыбка и неопределённа.

Третий источник содержания воспитания — интересы, знания, ценности, умения школьников, их культура (может быть, точнее — их субкультура).

Есть и ещё один источник. Он существует не как заданный, а как рождающийся, становящийся в процессе воспитательного действия. Это

совместное культурное содержание воспитателей и воспитанников, совместное не как сумма культур (субкультур) школьников и педагогов, а как процесс, в котором с каждым содержанием (от педагога и от школьников, в результате их взаимодействия) происходит какое-то изменение, какая-то трансформация.

Например, только что прочитанная в «Дзене» история от известного учителя литературы Сергея Волкова.

Идёт урок по роману «Обломов». Учитель, опираясь на текст романа, ставит вопрос о смысле жизни персонажей (профессиональная культура учителя). Десятиклассники заявляют свои позиции — не про героев романа, а про смысл жизни — от отрицания его значимости до отсутствия для них здесь проблемы (субкультура школьников). Учитель выстраивает диалог со школьниками, в котором он, учитель, о школьниках и десятиклассники об учителе что-то новое понимают (складывание элементов общей культуры).

Имеется и пятая сила, порождающая содержание воспитания. Она весьма эфемерна, почти невидима и действует одновременно и на школьников, и на воспитателей, и на администрацию образовательного учреждения. Это сложившиеся признаваемые школьным сообществом традиции. Традиции, конечно, не сводятся к содержанию — это более сложный феномен. Но возникающие из памяти, из опыта школьников и педагогов «соображения», типа: «Уже ноябрь, пора готовить «интеллектуальный марафон» — всегда в это время готовим» — пример существования такой силы.

Прежде чем начать более конкретный анализ проблем содержания современного воспитания, обозначим ещё одну принципиальную идею. Работа с содержанием воспитания (каков бы ни был его источник) может быть в двух режимах: по образному выражению известного отечественного философа Георгия Петровича Щедровицкого — в режиме «надевания на голову ведра» или в режиме создания ситуаций самоопределения.

Под «надеванием ведра» — имеется в виду обычная и вроде бы нормальная педагогическая практика необходимости предъявлять школьникам положительные образцы деятельности, отношений, идей и мыслей и, используя все возможные педагогические и психологические механизмы, передавать их школьникам. Метафора чуть помягче — надеть растущему человеку на глаза соответствующе приспособленные очки, чтобы он видел то, что надо, и чтобы такое видение доставляло ему приятность.

В той или иной мере это обязательно происходит (даже если педагоги не очень-то хотят этого). Культура — это те всеобщие очки, через которые мы смотрим на мир.

Но есть и другое решение, о котором писал Олег Семёнович Газман. Путь воспитания — не передача культуры, а развитие у школьников желания и умения определить в предъявленной культуре, что ему нужно, что для него, окружающих людей, общества значимо, ценно, позволяет решать жизненные задачи и развиваться. Это путь самоопределения.

Воспитание в режиме самоопределения — более сложное и рискованное дело, чем «воспитание в очках», тем более для нашей страны. Ценности, опыт, традиции самоопределения, как социального феномена, у нас слабо развиты и весьма противоречиво проявляются на общественном поле.

Вот эта оппозиция «очкового воспитания» и воспитания-самоопределения весьма важна для анализа психологических последствий конкретных направленностей воспитания в современной социальной ситуации.

В нарастающей в жизни обществ и многих людей социальной и культурной неопределённости (об этом говорят многие современные культурологи, социологи, социальные психологи) «педагогика самоопределения» — неизбежность, если мы хотим, чтобы подрастающее поколение справлялось с потоком социальных изменений.

Но перейдём к характеристике ценностных направленностей воспитания.

Главная характеристика современных социальных процессов в нашем обществе — его нарастающая дифференциация: количество групп, слоёв, с отличными друг от друга интересами, культурами — растёт и будет расти. Мораль на групповом уровне становится всё более пёстрой и разной



Мораль или нравственность

Начнём с нравственного воспитания, точнее — нравственной направленности воспитания.

Чтобы понять проблемы, акценты в содержании современного нравственного воспитания, надо его как-то определить.

Мне нравится трактовка результатов нравственного воспитания, предложенная хорошим психологом Анной Михайловной Прихожан.

По Анне Михайловне, **нравственно-воспитанный человек — человек, который хорошо себя чувствует при соответствии своего поведения моральным нормам.**

Следовательно, нравственное воспитание — воспитание этого чувствования, этого отношения к себе как к человеку, который оглядывается на моральные нормы, сопоставляет свои действия, мысли, чувства с этими нормами.

В развитии этого отношения к себе есть свои возрастные этапы и закономерности.

Какие нормы относятся к моральным, что с ними специфического происходит в нашей стране в современной социальной ситуации?

Чтобы ответить на этот вопрос, надо пояснить, что такое «мораль».

Мораль — это сфера норм отношений с людьми, с обществом, функционирующая не на основе «писанных» правил, юридических документов, а на основе сложившихся идеалов, оценок, образцов, существующих в общественном и групповом сознании, с соответствующими общественно-групповыми — индивидуальными санкциями: оценками, одобрением, осуждением. Моральные нормы — это выражение нравственности на уровне социальном — говорил философ Олег Дробницкий. Нормы морали отталки-

ваются, обосновываются от идеалов добра, зла, справедливости, долга, присущих данному обществу, данной культуре, данному времени.

В морали существует три слоя: общечеловеческие моральные нормы, слой норм определённой культуры и перемежающийся с культурным слоем слой социально-групповых норм. Последний свойственен определённым социальным группам (классам, социальным слоям, профессиям), а также психологическим группам-общностям (семье, школьным классам, компаниям и пр.).

Границы этих слоёв относительно. Например, вроде бы общечеловеческая норма заботы родителей о своих малых детях начинает размываться в культурах, где развиты групповая, общественная, клановая забота о детях (в некоторых современных африканских сообществах, и не только в них). Нормы родительской заботы в таких случаях смягчаются. Но попробуй в таком сообществе не участвуй в общем, групповом воспитании детей! Групповая норма вытесняет общечеловеческую.

Главная характеристика современных социальных процессов в нашем обществе — его нарастающая дифференциация: количество групп, слоёв, с отличными друг от друга интересами, культурами — растёт и будет расти. Мораль, нравственность на групповом уровне становится всё более пёстрой и разной. Это первое, о чём стоит помнить, говоря о нравственной направленности воспитания в нашей стране, в наше время.

Вторая, важная для нашей темы, характеристика социальных, может, лучше сказать, социально-личностных процессов — наращивание значимости внутренних, внутриличностных направленностей нравственных отношений. Идеи «Я сам как объект Моей заботы», «Честности по отношению к Себе», «Преданности Себе» понемножку приживаются, оформляются в сфере современной отечественной морали.

Две новые проблемы нравственного воспитания (точнее, не новые, а усиливающие свою значимость, важность): что есть нравственное в отношении с другими, иными, «не моими» и что есть нравственное в отношении с собой?

Соответствующие слова и словосочетания: формирование толерантности, педагогика и психология гендерных отношений, этнопедагогика — используются всё чаще в педагогических текстах и практике современного воспитания.

Толерантность, по Павлу Степанову, — это отношение человека к людям, выражающееся в признании, принятии, понимании им других людей как представителей иных культур, иных культурных групп. Под культурными группами здесь понимаются группы людей, отличающихся какими-то общими культурными признаками (этническими, профессиональными, гендерными, возрастными, имущественными, физическими, интеллектуальными), делающими их для данного человека Иными, Другими, Не моими.

Расшифровка Степановым базовых характеристик определения: признания, принятия, понимания — делает тему толерантности педагогически достаточно прояснённой.

Признание (по Степанову) — это способность видеть в человеке иной культуры носителя иных ценностей, иных взглядов, иного образа жизни, а также осознания его, другого человека, права быть иным. Принятие — это положительное

отношение к его инаковости. Понимание здесь — это способность взглянуть на мир его глазами, с его точки зрения.

Как нам представляется, эти характеристики весьма отчётливо показывают предмет педагогической работы в русле современного нравственного воспитания: создание разнообразного опыта признания, принятия, понимания Других, Иных людей.

Но проблематизируем такое понимание воспитания в его нравственной направленности.

Какой образ отношений с другими, Иными (с людьми иного физического состояния, другой национальности, существенными отличиями в социальном положении, возрасте) стоит формировать? Поддерживать и выстраивать безграничное принятие любых мнений и действий Иного или устанавливать пределы в принятии этих мнений и действий (тогда где и на каких основаниях должен строиться этот предел?).

Каковы психологические проявления школьников, которые иногда актуализируются, иногда меняются, а временами даже формируются при реализации такой педагогической идеологии?

Во-первых, развиваются/не развиваются мотивы интереса к Иным, мотивы конструктивного взаимодействия и мотивы их поддержки, в случае необходимости также мотивы понимания и поддержки «своих».

Во-вторых, на ценностном уровне принимаемой, а то и лично актуальной ценностью становится/не становится мировосприятие другого пола, другого возраста, другой национальной культуры, иной конфессии, человека с особым физическим обликом, а также отношения с психологически близкими людьми (друзьями, любимыми, родственниками).

В-третьих, на уровне Я-концепции (восприятия, понимания и оценивания себя) появляется/не появляется оценивание себя по критериям доброты, справедливости, толерантности, долга. (Или, то же самое в более житейской терминологии, — оценивание себя как товарища, друга, любимого, родственника.)

В-четвёртых, наличие/не наличие в представлениях о мире образов и образцов «правильных», поддерживающих взаимоотношений между людьми.

Подведём в форме описания линий, аспектов нравственного развития школьников и постановок соответствующих педагогических вопросов — задач, итоги наших размышлений о специфике нравственной направленности воспитания в современной ситуации.

- Нравственно развитый человек — этически грамотен, знает смысл основных нравственных ценностей: что есть справедливость, забота, товарищество и т.п. (То, что основная работа на этом пути должна быть сдвинута к младшему школьному возрасту, — почти очевидно.)
- Нравственное развитие невозможно без децентрации — способности понять и увидеть, почувствовать мир людей, отношения не со своей, а с иной точки зрения (вот она, основа толерантности!). Согласно Жану

Пиаже, способность к интеллектуальной децентрации, видения объектов восприятия не от себя, а из другой, не своей, мысленной позиции (а как бы эту куклу, этот мяч видит другой человек) появляется в 8—10 лет. И только затем на основе этой, интеллектуальной, децентрации возникает способность воспринимать и понимать мир людей сквозь призму оценок, мнений другого человека.

- Нравственное развитие — это наращивание умения размышлять о влиянии своих поступков на других, принимать решения с точки зрения нравственных ориентиров, с учётом интересов других людей. (Чувствительный возраст — подростковый и старший школьный).
- Развитие познания, оценивания себя с точки зрения нравственных критериев — ориентиров (честности, заботы, товарищества, справедливости...)... и способности сорадоваться достижениям других.

Стимулирует ли деятельность педагогов ситуационные и неустойчивые, на первых порах, шаги детей в этих направлениях, создают ли действия воспитателя возможности для соответствующих поступков, действий, переживаний, размышлений — вот главные вопросы и задачи для нравственной направленности воспитания.

Если в патриотическом воспитании нет детской деятельной заботы о людях, жизнь и работа которых создавала исторические, культурные ценности нашей страны (забота — суть нравственности), патриотизм становится сдеформированным и опасным образованием



Все виды патриотизма

Перейдём ко второй направленности воспитания — патриотической. Глубинный взгляд на происхождение личного патриотизма блестяще представлен в известных строчках:

*С чего начинается Родина?
С картинки в твоём букваре,
С ХОРОШИХ И ВЕРНЫХ ТОВАРИЩЕЙ,
Живущих в соседнем дворе.
А может, она начинается
С той песни, что ПЕЛА НАМ МАТЬ,
С того, что в любых испытаниях
у нас никому не отнять...*

Это очень глубокий текст. Он о том, что у патриотического воспитания есть фундамент, основа, без которого оно повисает в воздухе и начинает подчиняться малейшему дуновению социального и политического ветерка. А это чаще всего — не благо.

Фундамент патриотического воспитания — нравственная основа: «песня матери», «верные товарищи»...

Если в патриотическом воспитании нет детской деятельной заботы о людях, жизнь и работа которых создавала исторические, культурные ценности нашей страны (забота — суть нравственности), патриотизм становится сдеформированным и опасным образованием.

Но давайте разберёмся с устройством самого здания патриотического воспитания.

Во-первых, какова его, этого воспитания, цель. Обычно в словарях и обсуждениях целью патриотического воспитания называют формирование, развитие любви к Родине. Это, может быть, и верно.

Только слово «любовь» слишком сильное и многозначное, чтобы его аккуратно анализировать. Для аналитической работы полезно смягчить и конкретизировать определение патриотизма.

Например, так: целью патриотически направленного воспитания является создание условий, возможности для формирования патриотического сознания. Такая формулировка перекликается с известными в педагогике и психологии понятиями «нравственное сознание», «экологическое сознание», «эстетическое сознание», а также с психологическими концепциями сознания в целом. И это хорошо, потому что можно использовать и переносить в проблематику патриотической направленности воспитания наработки из смежных «педагогик» и «психологий».

В психологии принято выделение в сознании трёх компонент: знаниевого, отношенческого и деятельного. Такая трёхкомпонентность очень неплохо применима и к описанию структуры патриотического сознания.

Его первый элемент — знания человеком фактов культуры, истории, которые он воспринимает как факты, события НАШЕЙ, своей истории, культуры. (На языке «внутреннего голоса» — это звучит как фраза: «Я знаю, что это наше, моё!». На языке психологии личности — знание как личный, индивидуальный смысл.)

Этот первый компонент можно рассматривать и как отдельную педагогическую, а может даже социальную, деятельность — *просвещение*.

Без просвещения и воспитание будет каким-то странным. Но если всё заканчивается просвещением, то это — не воспитание.

Второй компонент (он главный, системообразующий в патриотической направленности воспитания) — положительное отношение к определённым, «нашим», фактам истории и культуры. («Я горжусь, одобряю такие-то события, факты нашей культуры, истории».) В терминологии аксиологической — это *ценностное отношение* к культуре и истории страны.

Наконец, третий компонент — *деятельный*. Это готовность, настрой участвовать в деятельности по развитию культуры, жизни в нашей стране и восприятие этой деятельности как своей.

Из чего состоит чувство патриотизма? В него входят, по крайней мере, две составляющие: глубинное принятие страны и чувство своей принадлежности, причастности к позитивному в истории и культуре страны.

Но что считать позитивным в этом контексте?

На первый взгляд, ответ прост: позитивное в истории, в стране — то, что развивает культуру, цивилизацию. Список соответствующих сфер богат и разнообразен: философия и религия, наука и искусство, техника и производство, социальная организация и образование, спорт и военное дело.

Но здесь начинаются проблемы. Стоит ли гордиться изобретением танков, утюжащих плоскогорья Афганистана, или построением дороги Якутск—Магадан ценой жизни тысяч и тысяч заключённых? Формула «Развитие культуры и цивили-

зации», оказывается, может привести к монстру античеловеческого патриотизма. Думается, немного найдётся педагогов, готовых воспитывать таких патриотов.

В истории нашей страны, как и любой другой, есть немало как светлых, так и тёмных страниц, добра и зла. И различить, где свет, где тьма, в культуре весьма непросто.

Гордиться ли деятельностью Сергея Павловича Королёва — ведь он создатель не только ракеты Гагарина, но и военных ракет, которые могли уничтожить целую страну?

Гордиться ли Андреем Дмитриевичем Сахаровым — ведь это не только нравственный образец, но и разработчик термоядерных сверхбомб, взрывы которых могли уничтожить уже не только нужную страну, но и земную цивилизацию?

Необходимо ввести рамки. Каково же общее мерило, общий критерий позитивного в истории и культуре страны?

Возможный ответ: чувство патриотизма — это **чувство причастности к тому в культуре и цивилизации своей страны, гордость за что несёт возможность жить и развиваться любому человеку своей страны и не мешает жить людям иных стран**. Достижения, убивающие, деструктурирующие, разрушающие физически, психически «своего» и «чужого», — не предмет патриотизма.

Давайте уточним эту формулировку примерами. Наш императив позитивности отменяет гордость за завоевания других народов, за все экспансионистские успехи (если они не носили характер справедливых договоров и объединений, выбора людей).

При таком подходе «за бортом» патриотизма оказываются шовинизм, фашизм, ортодоксальный коммунизм.

Но что же тогда остаётся? Ведь вычеркнутыми, непатриотичными оказываются целые пласты истории, техники, производства и героических деяний (Октябрьская революция, баллистические ракеты Королёва, флот Петра I, песня «Интернационал»).

Всё-таки остаётся немало. Во-первых, несомненное: Пушкин, Шостакович, Ломоносов, Гагарин...

Во-вторых, двойственное, противоречивое: Сахаров, Королёв, 1945 год...

Но что же с этими двойственными делать педагогу?

Открывать школьникам и вместе с ними анализировать неоднозначность культурных феноменов, показывать, при каких условиях те или иные достижения вписываются в развитие культуры, а когда они оказываются противокультурными.

В патриотически направленном воспитании два слоя: работа с несомненными культурными ценностями и специальная проблемно ориентированная работа с двойственными культурными феноменами.

Основания для проблемности в патриотизме не педагогические, не психологические, а более глубокие социальные. Наше современное общество весьма дифференцировано в своих взглядах, позициях, интересах. Взаимодействие, столкновение интересов, убеждений, позиций — это нормальная современная реальность.

И если мы хотим формировать человека, способного жить в таком обществе, в любом воспитании (нравственном, эстетическом, ПАТРИОТИЧЕСКОМ) необходимо создавать проблемные ситуации, требующие от школьников анализа сложных явлений; определения, защиты своих позиций и умений конструктивно взаимодействовать с иными позициями. Переходя на психологический язык: формирование устойчивой личности в современном обществе не может происходить без актов самоопределения. Но акт самоопределения невозможен без отнесения к тому, кто (в реальности или в тексте) определился по-иному

Проблемность — это идеал не только современного развивающего обучения, но и современного, развивающего воспитания.

В патриотическом же воспитании значительная часть самого его содержания — исторические, культурные, личностные проблемы.

Однако результат самоопределения — не обязательно патриотическая позиция.

Иногда такое самоопределение имеет сложный характер с противоречивым отношением к своей стране. Вспомним классика — «Прощай, немытая Россия, страна рабов, страна господ...». Как известно, автор этих строк любил Россию «странною любовью».

В более резком виде это несовпадение обнаруживается в актах определения себя не как непатриота.

«Непатриот» — это не обязательно патриот иной страны. Есть ещё две ипостаси непатриотизма: интернационализм и космополитизм. Если с определений интернационализма снять идеологические обёртки, то интернационализм — это позиция равенства, равноправия стран, противостоящая шовинизму (избранности какой-то страны, культуры). Космополитизм же — отрицание значимости принадлежности к определённой стране, восприятие себя как человека, принадлежащего не к стране, а к миру, как «всемирного человека».

Интернационализм может сочетаться с патриотизмом по известной психологической мудрости: «Мы — хороши. Вы — тоже хороши».

Сложнее с космополитизмом. Эта идея имеет серьёзные основания в современной культуре и цивилизации: в процессах глобализации, всемирной мобильности, всемирной доступности информации — и её популярность, скорее всего, будет нарастать, особенно среди молодёжи.

Однако практика современного воспитания показывает редкость использования педагогами дискуссионных, проблемно-ориентированных форм в воспитательной работе (и не только в сфере патриотического воспитания).

И одна из причин этого — психологическая. Многие педагоги не чувствуют себя устойчиво, определённо в «позиционно» сложных социальных вопросах. Выйти же к школьникам с открытой позицией: «я не знаю ответа, давайте вместе размышлять» требует особых умений и готовности к педагогическому риску.

Образ педагога как «знающего ответы взрослого» преобладает в сознании воспитателей. Альтернативный образ: педагог как взрослый, способный поста-

вить общие со школьником интеллектуальные, исторические и нравственные проблемы и конструктивно, вместе, размышлять и искать ответы в этом проблемном поле — редок.

Об этом очень интересно размышлял и выстраивал свою педагогическую практику Дмитрий Григорьев.

Он выстраивал такую логику работы с проблемными (нравственными, идеологическими) ситуациями:

- предъявление, выявление в высказываниях школьников проблемной ситуации,
- вывод участников диалога в рефлексивную позицию в отношении своего понимания проблемы (предъявление пониманию другими и фиксация усомнения в своей позиции),
- конфликт пониманий, переходящий в коммуникацию и обмен позициями.

Развёртывание такого процесса, по Григорьеву, требует особой позиции и особого умения у педагога: педагогу нужно быть организатором и фасилитатором (поддерживающим) полипозиционного общения (фактически управляющим этим процессом как процессом общего размышления).

Эту позицию и это умение Григорьев, отталкиваясь от характеристики позиции человека как Взрослого (по Р. Бёрну), описывает как позицию педагога, понимающего особенности партнёра по диалогу, признающего значимость его мнения.

В этом нашем обращении к идеям Дмитрия Григорьева мы вроде бы соскочили с содержания к технологии (способу действий педагога). В какой-то мере это верно. Но, вспомнив диалектику перехода формы в содержание (а технология, способ — это форма педагогического действия), можно утверждать, если цель педагога — создание ОПЫТА диалога, обсуждения проблемы (в частности, связанной с темой патриотичности, патриотизма), то способ педагогической работы становится содержанием патриотического воспитания.

Добавим ещё одну проблематизацию в воспитание с патриотической направленностью.

Что в патриотизме, как предмете работы с детьми и молодёжью, должно преобладать: ориентация на разовые героические поступки-деяния или на продолжительные усилия человека, помогающие жить и меняющие в позитивную сторону его жизнь: подвиг как мгновенное действие (Александр Матросов) или подвиг как результат жизненного усилия (Николай Островский)?

Подведём итоги.

В каких психологических личностных характеристиках отражаются названные идеи при реализации патриотической направленности воспитывающих деятельности? —

- *В мотивационной сфере* — это появление, развитие интереса к истории и культуре страны, а также интерес к делам, деятельности, интерпретируемым школьниками как улучшающие окружающую жизнь (жизнь малой родины и страны в целом).

- *На ценностном уровне* принимаемой, а то и личностно актуальной ценностью, становятся/не становятся позитивные факты истории малой родины и страны.
- *В образе мира* актуализируются представления о фактах и людях, связанных с историей страны и малой родины.
- *На уровне Я-концепции*, как один из критериев самооценивания, появляется/не появляется оценивание своих действий и себя в целом как причастного к позитивному в истории и современности страны, а также идентификация с этими реалиями (появление/непоявление патриотического самосознания).
- *В сфере межличностных отношений*: оценка друг друга и отношения друг к другу и по критерию патриотичности.

Сам опыт гражданской активности имеет две формы, два облика:

- *как стремление к участию в социальной жизни на основе конструктивного диалога и договорённостей с теми, с кем я вместе или с кем я спорю,*
- *или как соответствие социальной активности государственным ценностям (безотносительно диалога и договора)*



А гражданином быть обязан?

Перейдём к гражданскому воспитанию. Во-первых, обратим внимание на проблему акцентов: воспитание гражданина РОССИИ или воспитание ГРАЖДАНИНА России? Первый вариант ближе к патриотическому воспитанию. Более того — в этом случае иногда они трудноразличимы.

Причина этого, в общем-то, ясна. В нашей советской истории гражданская позиция (в том виде, как она трактовалась в теории и практике педагогики) совпадала с позицией патриотической.

В чём состоит второе видение гражданского воспитания? Оставаясь в контексте нашей трактовки воспитания как целенаправленного влияния на мотивационно-ценностное развитие человека, будем понимать его как создание разнообразного опыта гражданского действия школьников, принимаемого ими как личная и групповая ценность и побуждаемого мотивами участия в деятельности, имеющей отчётливый социальный смысл.

Но что же входит в работу по воспитанию с гражданской направленностью (гражданское воспитание)? По Александру Наумовичу Тубельскому это:

- создание у школьников опыта защиты своих, личных интересов;
- создание опыта защиты интересов своей группы, своего коллектива;
- создание опыта активного социального действия (например, в форме популярных в последнее время социальных проектов школьников — с учётом того, что самая сильная педагогически часть проекта не его разработка, а его реализация и осмысление);
- создание опыта участия школьников в организации коллективной жизнедеятельности,

того, что обычно называют ученическим и школьным самоуправлением (кстати, эти похожие словосочетания — не одно и то же);

- создание опыта нормотворчества: выработки школьниками и педагогами общих, групповых, коллективных правил, норм, законов.

В той мере, в какой педагоги стремятся создавать, актуализировать, поддерживать такие действия школьников, и происходит ориентация школьной жизни на формирование собственно гражданских компетенций, мотиваций и ценностей.

Но сам опыт гражданской активности имеет две формы, два облика: как стремление к участию в социальной жизни на основе конструктивного диалога и договорённостей с теми, с кем я вместе или с кем я спорю, или как соответствие социальной активности государственным ценностям (безотносительно диалога и договора).

Какой образ гражданственности необходимо выстраивать, поддерживать в сознании и в жизни растущего поколения — это непростой вопрос.

Другой вопрос: какие психологические личностные феномены создаются, формируются при получении опыта гражданского действия? —

- *В мотивационной сфере* — это формирование, развитие мотивов социальной (не только для себя и психологически близкого окружения) полезности и мотив подтверждения себя как социально позиционного человека.
- *На ценностном уровне* — принятие граждански ориентированного поведения (в смысле названных выше форм личного и группового опыта) как одобряемого и принимаемого.
- *В образе мира* актуализируются и конкретизируются представления о гражданском обществе и гражданском действии в формах прожитого действия.
- *На уровне Я-концепции*, как один из критериев самооценивания, появляется/не появляется оценивание себя как человека, способного/неспособного на совместные и индивидуальные социальные действия.
- *В сфере межличностных отношений*: восприятие и оценка людей, в том числе членов референтных (значимых для человека) групп по критериям социальной позиционности и социальной активности.

Завершим анализ проблем патриотической и гражданской направленностей воспитания проблематизацией.

Что важнее для современной социально-педагогической ситуации: патриотизм или гражданственность как ценности? Ответ: «Оба одинаково важны» — неприемлем. Педагоги работают в ограниченных временных рамках, и, чтобы в этих рамках быть успешным, необходим выбор приоритета. Иначе обеспечен неуспех.

Во-первых, и это главное, — есть ли «кем взять», есть ли педагоги, для которых соответствующая направленность, ориентация воспитания являются лично значимыми



Заметки о всяком

Рассмотренные нами направленности, ориентации воспитания: нравственная, гражданская, патриотическая — базовые. В них отражаются три масштаба и пространства социального мира: межличностное, общественное и историко-культурное.

Можно ли говорить о других ориентациях, направленностях целостного процесса воспитания? С известной осторожностью — да.

Остановимся на трёх, актуальных для современной культурной ситуации.

Это эстетическая и экономическая направленности воспитания и тема формирования здорового образа жизни.

Одна из ключевых проблем эстетической направленности воспитания — проблема соотношения «классических» эстетических образцов и, достаточно сильно проявившихся в обществе, новых эстетических эталонов (не только в связи с изменившейся идеологической ситуацией, но также и в связи с новыми «художественно-строительными материалами»). В ярком виде — это отражено в проникновении в жизнь, в школу, прежде всего из интернета того, что ещё недавно было либо экзотической субкультурой, либо не отечественной культурой (граффити, манги, стримы, рэп, разноцветье причёсок, бодиарт, новые слои молодёжного жаргона, слом границ в литературном и повседневном языке и пр.).

Проблема практической педагогики — как вписать эти феномены в практику воспитания, не разрушая традиционные эталоны красоты. Без решения, разрешения этой проблемы школьники либо оказываются отчуждёнными от «классики красоты», либо попадают в ситуацию раскалывающего личность двоемирия — применение к своей жизни и окружающему миру противоположных точек отсчёта: классических и «новых».

В практике воспитания есть, по крайней мере, четыре решения и псевдорешения этой проблемы: «Выдавливание», «Плюрализм», «Диалог» и «Применение».

- Акцентировка на традиционных эстетических эталонах с выдавливанием «в мир» из стен школы субкультурных феноменов. (Элементы такого «хода» в соответствующей, «строгой» школьной форме; в сортировке по консервативным канонам художественно-самодельных выступлений, текстов и графических работ школьников и т.п.) Вероятно, этот вариант в современной ситуации — редкое явление, так как и взрослые захвачены новой эстетикой.
- Гораздо чаще встречается второй вариант, может быть, он лидирующий: эстетический плюрализм без какой-либо особой работы педагогов — кроме крайних случаев, когда «новая эстетика» нарушает более-менее устойчивые нормы общественного поведения и речи.
- Ещё один вариант, может быть, самый интересный, — оформление педагогическими средствами диалога культур, например, в форме защиты субкультурных феноменов, интернет-прецедентов, дискуссий, договоров о школьных эстетических нормах и пр. Этот педагогический ход также редкое явление.
- Четвёртый вариант, когда сами субкультурные феномены становятся педагогическим средством, целенаправленно применяются воспитателем. Примеры: «школьный «Рэп-конкурс», оформление школьных стен в стиле граффити, «фестиваль молодёжной моды XXI века», «конкурс экологических стримов» (я называю только реально существующие формы).

Со временем субкультурные феномены начинают восприниматься в школе как классические.

Например, это произошло с бардовской песней и в какой-то мере с рок-музыкой. Бардовская песня и рок как признаки принадлежности к особым группам людей в шестидесятые, семидесятые и даже восьмидесятые годы в современной школе существует как классический, традиционный жанр с полным спектром отношений к нему — от позитивного до негативного.

Какими бы не были вариант и конкретные формы работы школы с эстетической ориентацией содержания, они сводятся к практическому выбору в ряде оппозиций: стихийность или целенаправленность, монодеятельность или полидеятельность, ограничение или самоопределение.

Конкретнее это можно сформулировать так:

- Либо эстетические эталоны, эстетические ориентации в школе стихийны (может быть, традиционно сложившиеся), либо являются предметом педагогической работы.
- Эстетическая работа в школе сосредотачивается в специфической эстетико-художественной деятельности либо является неслучайным оттенком, краской во всём спектре школьных деятельностей и пространств.

- Школьникам прививаются настойчиво определённые эстетические ориентации, вкусы либо создаются (!) и педагогически регулируются ситуации самоопределения в пространстве эстетических разнообразий.

Какие психологические личностные феномены при эстетической направленности воспитания актуализируются, формируются?

- *В мотивационной сфере:* стремление реализовать себя в художественных актах, действиях, деятельности и стремление преобразовать среду по эстетическим критериям.
- *На ценностном уровне:* принятие красивого, художественного акта и художественного продукта как ценного, с соответствующей уровневой структурой: от одобрения до принятия как личностного смысла данного объекта или действия.
- *В образе мира:* существование объектов эстетической культуры как существенной части жизни.
- *В Я-концепции:* восприятие и оценка себя как человека, способного/неспособного различать объекты по критериям художественного и способного/неспособного создавать художественные продукты.
- *В сфере межличностных отношений:* восприятие и оценка людей, в том числе членов референтных групп, по критериям красоты и способности создавать художественные продукты.

Ещё один пласт содержания воспитания, о котором имеет смысл сказать несколько слов, — это формирование здорового образа жизни.

Собственно, в контексте нашей темы нужно поставить здесь только один акцент.

Тема формирования здорового образа жизни не является воспитательной темой. Она значительно шире и включает, наряду с воспитательными моментами, соответствующую просветительско-учебную работу образовательного учреждения, хозяйственно-строительно-ремонтную деятельность администрации образовательного учреждения, организацию питания, гигиены и прочее.

Кое-что из этого можно рассматривать как организованное воспитывающее влияние физической среды, но воспитательных моментов здесь немного.

Собственно воспитательных задач две: поддержка положительного отношения школьников к здоровому образу жизни и поддержка стремления к физическому развитию. Отметим, что решение одной из них автоматически не решает вторую. Стремящийся к максимальному физическому развитию и спортивным достижениям (проблема полезности и вредности для здоровья «большого» спорта) может и не стремиться к здоровому образу жизни (и наоборот).

Какие психологические личностные проявления в этой сфере стоит ожидать?

- *В мотивационной сфере:* и деятельный интерес к идеям здорового образа жизни, и уже называвшийся интерес к физическому развитию. Сложнее с мотивацией спортивной деятельности. Она может быть весьма далека от здорового образа жизни.

- *На ценностном уровне:* принятие здорового образа жизни и физического развития как ценностей (от уровня одобрения до смысложизненной ориентации).
- *В образе мира:* существование программ, идей, авторитетных людей, связанных со здоровым образом жизни как составляющих позитивный «плюс мира».
- *В Я-концепции:* восприятие и оценка себя как человека ведущего/не ведущего здоровый образ жизни и оценивающего себя по критерию физической развитости (самооценка «физического Я»).
- *В сфере межличностных отношений:* принятие/непринятие людей на основе оценки по критериям, относящимся к здоровому образу жизни и физическому развитию.

Последняя ориентация в содержании воспитания, которую стоит обсудить, — «экономическая». Слово взято в кавычки, так как оно весьма условно обозначает соответствующий феномен. Речь идёт об отражении в воспитании того характера отношений, который свойственен социально-экономической сфере общества.

Для современного общества — это рыночные отношения с соответствующей рыночно-ориентированной деятельностью в любом пространстве от производственного до услуг образования.

Конечно, социальные отношения не сводятся к рыночным, но современная школа в своей воспитательной деятельности должна определиться с местом, смыслом, содержанием «рыночности» в пространстве воспитания. Теоретически возможны, как минимум, три модели политики школы в отношении «рыночности»: «Игнорирование», «Пробы», «Стержень».

«Игнорирование» — это отсутствие рыночных, квазирыночных отношений в школьном воспитании.

Это распространённый вариант. Другая модель — «Пробы». «Пробы» есть в современной воспитательной реальности, но они заметно уступают «Игнорированию».

Как правило, пробы реализуется в форме «экономических игр», моделирующих рыночные отношения. Реже «Пробы» оказываются опытом реальных экономических отношений. Чаще этот вариант присущ сельским школам в форме производства, продажи сельскохозяйственной продукции. Только здесь необходимо развести: продажа, договоры, распределение доходов, в которые педагоги, администрация школы не «встраивают» школьников (детям остаётся в этом случае только производство, то есть трудовая деятельность, но не рыночные отношения), или в той или иной мере включение школьников в какие-то составляющие рыночных отношений. (Обсуждение — затрат, продаж, распределение средств и т.д.)

Наконец, рыночные отношения, экономическая направленность как «Стержень» построения воспитания в школе. Эта модель не означает поглощённость воспитания рыночными отношениями. Она выделяет этот тип отношений (в реальном или игровом варианте) как системообразующую направленность воспитания в данной школе. Нам не встречалась реализованная на практике эта модель.

Может быть, она есть в школах, которые группировались во встречах «макаренковской ассоциации», которую много лет собирал вокруг конкурса им. А.С. Макаренко Алексей Михайлович Кушнир (замечательный педагогический исследователь и редактор журнала «Народное образование»).

Небольшая добавка к обсуждению экономической направленности воспитания: волна действий, идущая сейчас по школам, — формирование финансовой грамотности — это, чаще всего, не воспитание, а что-то вроде социализирующего обучения.

Экономическое воспитание соотносится с более широким полем, с полем трудового воспитания. Соотношение «классического» трудового воспитания (как воспитания трудолюбия) с экономической ориентацией воспитания создаёт противоречивые эффекты по всем психологическим характеристикам, отслеживаемым нами.

- *В мотивационной сфере* — это стремление получить оплату, соответствующую труду, и стремление реализовать себя в конкретной трудовой деятельности.
- *В ценностной сфере:* столкновение ценности труда как социально-личностного деяния и ценности большого заработка.
- *В Я-концепции:* восприятие и оценка себя как человека умелого и как способного найти нишу рыночной успешности.
- *В сфере межличностных отношений:* принятие—непринятие людей на основе оценки по критериям умелости и способности совместно, «кооперативно» трудиться и оценки людей по критерию рыночной успешности.

Эти противоречия при организации воспитания школой могут либо игнорироваться, либо акцентировать один из полюсов: в форме бескорыстного труда, труда в общую копилку (близко к педагогике А.С. Макаренко), либо через построение квазирыночных отношений, но не в труде, а в собственно образовательной сфере, например, в моделях образовательного ваучера и «Школы-парка» Милослава Балабана.

Остаётся обсудить механизмы появления того или иного содержания воспитания в школьной реальности.

Во-первых, и это главное, — есть ли «кем взять», есть ли педагоги, для которых соответствующая направленность, ориентация воспитания являются личностно значимыми.

В более конкретном виде это выглядит так.

Только если в школе есть педагоги (а они, пожалуй, есть в любой школе), для которых принятие другого человека, другой культуры, другого возраста, другого пола как Иного, является ценностью, с интересом к этой инаковости, со стремлением понять особенности, позиции, поведение других, с ориентацией на построение взаимопринимающей деятельности, возможно современное нравственное воспитание.

Управленческая поддержка этих педагогов, выдвижение их, по возможности, в лидеры педколлектива создают предпосылки к развитию нравственной (читай — толерантной) направленности воспитания в школе.

Только если в школе найдутся педагоги, для которых позитивное в истории и культуре нашей страны является предметом личного интереса, в той или иной мере личной ценностью и лично-интеллектуальной проблемой, возможно эффективное патриотическое воспитание. Об управленческой поддержке всё сказано ранее.

Если в школе есть педагоги, готовые воплощать в своей педагогической работе личные убеждения в необходимости равных, демократических отношений со школьниками как способа общего разрешения школьных проблем организации социально-направленной деятельности и защиты, защищённости личности и группы, возможно настоящее гражданское воспитание.

Педагоги с эстетическими интересами, интересом к субкультурам как культурам с личной ценностью красоты, эстетичности — основа для построения эстетически направленного воспитания.

Только если в школе есть педагоги, экономически ориентированные, убеждённые в необходимости внесения в воспитание «рыночно-экономических мотивов», возможна экономическая направленность школьного воспитания.

Конечно, все вышесказанные утверждения носят характер максим. У реальных педагогов в разной степени (от лёгкого уклона до фанатизма) выражены названные предпосылки-особенности. Но если такого, таких педагогов в школе нет, если невозможна (а она, в принципе, всегда возможна) их поддержка, то есть «не кем взять» — стоит ли раскручивать соответствующую ориентацию воспитания как главную, как основу, как системообразующую?

Может, стоит тогда вместо воспитания заняться разумным просвещением, а «жизнь воспитает» что-нибудь.

Но не следует переоценивать силу воспитательных технологий. Они не формируют способность к самоопределению, устойчивую социальную идентичность или другие личностные образования, а дают только опыт определённой «внутренней работы». Что сделает растущий человек с этим опытом, зависит от многого



А может ли воспитание быть мартеновской печью?

Про молодого успешного классного руководителя N.N. говорили разное:
— «вот какой талантливый молодой человек»;

— «повезло N.N. — хорошие ребята ему попались»;

— «а молодым всегда легче, а вот попробуйте в моём возрасте договориться со школьниками».

Сам классный руководитель слышал эти мнения и удивлялся. Он-то считал, что его просто научили что-то делать: учил опытный вожатый в лагере, учил не чуждый практики воспитания преподаватель педагогики, учили другие студенты в студенческом педклубе.

Кто же здесь прав?

Существует ли в деле воспитания своё ремесло?

Но что есть педагогическое ремесло?

Может быть, владение профессиональным ремеслом — выработанными в профессиональной культуре более-менее стандартными способами действий?

Сложившийся, устойчивый порядок профессиональных действий, ведущий с какой-то вероятностью, каким-то шансом к планируемому результату, в профессиональной сфере и означают обычно термином «технология».

Поговорим о воспитательных технологиях.

Термин «технология», хотя уже лет тридцать в педагогике используется, до сего дня не приобрел большой определённости. Его трактовки разнообразны: от описания педагогических технологий как синонима педагогических систем до трактовки технологии как алгоритма, как строгой последовательности действий школьников и педагогов, обеспечивающего достижение намеченного результата.

Насколько же возможно ремесло, «технологии» в деле школьного воспитания?

Чтобы это понять, придётся ответить как минимум на три вопроса.

- Возможны ли технологии в сфере социального воспитания?
- Если да, возможны ли их обобщённые модели, описания (модель), которые подскажут, где их, технологии, искать и как их изобретать?
- Если технологии в сфере воспитания возможны, каковы границы их использования и результативности (что они могут и что они никогда не смогут)?

Если перевести эти вопросы в метафору, получается запрос: может ли воспитание быть мартеновской печью, в которую по строгим технологическим (!) правилам закладываются соответствующие ингредиенты и свёршается строго отмеренный процесс?

Но начнём наше описание. И начнём с результативности.

Вопрос о возможности педагогической технологии — это вопрос о достижимости—недостижимости целей воспитания стандартизированными способами действий.

Наша версия ответа на этот вопрос такова:

- воспитательные технологии возможны в узком спектре целей-результатов воспитания;
- этими результатами является позитивный опыт учащихся как опыт взаимодействия, общения, совместной деятельности (вспомним наши рассуждения о целях воспитания).

Но как узнать, состоялся ли этот опыт, достигнуты ли при применении технологии заявленные цели?

Признаки того, что этот опыт «состоялся», что результат, заложенный в цели, достигнут:

- факт неоднократных действий ученика в соответствии с целью технологии по мере её реализации;
- осознанное положительное отношение ученика к факту такого действия.

Давайте усложним эту картину.

Все педагогические (воспитательные) феномены, для которых данные критерии выполняются, можно разделить на две группы: «доказанные» технологии и пробные.

Воспитательная технология может быть отнесена к «доказанным», если:

- выделен, назван и описан алгоритм, последовательность действий педагога и школьников при её применении;
- доказана практикой довольно высокая гарантированность воспитательного результата при её применении (ориентировочно не менее чем для 80% участников данных действий — не будем объяснять, откуда это число, но оно не случайно);

- существует относительная массовость технологии использования как гарантия её воспроизводимости, повторяемости у этого или других педагогов. (А то получится не технология, а лично созданное для себя мастерство.)

Воспитательная технология может быть отнесена к пробным, если выполняются первые два условия, но факта успешного повторяемого многократно использования нет.

Такие весьма жёсткие требования резко сужают число педагогических феноменов, относимых к «доказанным» воспитательным технологиям.

Вот после этих пояснений попробуем описать обобщённую модель, схему воспитательной технологии.

Составляющие той модели будут таковы:

- воспитательная ЦЕЛЬ, сформулированная В ТЕРМИНАХ социально-психологического ОПЫТА (опыта общения, взаимодействия, совместной деятельности);
- ДЕЙСТВИЯ, направленные НА МОТИВАЦИЮ, интерес к взаимодействию участников в соответствии с характеристиками опыта, обозначенного в цели;
- ДЕЙСТВИЯ, направленные на организацию неоднократного ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ участников в соответствии с характеристиками опыта, обозначенного в цели;
- ДЕЙСТВИЯ, направленные НА ОСОЗНАНИЕ участниками взаимодействия своего отношения к полученному опыту;
- ДЕЙСТВИЯ РЕФЛЕКСИВНЫЕ или (и) диагностические, позволяющие «проявить» педагогу результат применения технологии (применять ли здесь какие-то диагностические методики или выслушивать мнения, суждения участников «действия» — выбор педагога).

В символическом виде эта модель может выглядеть так:

Цель → [Д(М) → Д₁(Вз) → Д₂(Вз) → ... → Д_n(Вз) → Д(Осозн) → Д(Рефл-Диagn)] → Рез.

Квадратные скобки в этой записи выделяют ту часть технологии, в которой действуют и педагог, и школьники. За квадратными скобками остаётся собственно педагогическая «работа»: формулировка педагогической цели и осознание воспитательного результата.

Назовём примеры доказанных технологий :

- «Технология коллективных творческих дел». (Создаётся опыт совместного творчества как совместного выдвижения, формулировки новых идей, мнений, действий. В рамках данной технологии это происходит пять раз.)
- «Технология «Кодекс коллектива». (Создаётся опыт объединения мнений. В рамках данной технологии это происходит пять-шесть раз, в зависимости от числа членов группы.)

- «Технология «Наш символ». (Создаётся опыт объединения ценностей. В рамках данной технологии это происходит тоже пять-шесть раз, в зависимости от числа членов группы);
- «Технология Л.Б. Филонова — развитие контакта с проблемным школьником». (Создаётся опыт развития контакта как взаимного доверия. В рамках данной технологии развитие доверия проходит шесть стадий.)

Эти технологии в той или иной мере известны с 1980-х (а некоторые и ранее) годов и отражают социально-педагогическую ситуацию, в которой ценности совместности, объединённости, коллективности лидировали в успешной практической педагогике. Они уместны и эффективны, с определёнными оговорками, и в настоящее время.

Но увеличение социального и культурного разнообразия нашего общества, социальных групп и культурных практик ставит вопрос: а нельзя ли найти технологические ходы в воспитании, помогающие человеку определяться в мире такого разнообразия и неопределённости, нельзя ли трактовать социальный опыт расширительно, не только как социально-психологический, но и личностный?

Мы попробовали разработать и реализовать такую технологию.

Условное её название «Спор-клуб».

Цель — создание опыта многократного самоопределения в отношении конкурирующих идей и, может быть, позиций. Результатом такого многократного самоопределения, по Марине Викторовне Шакуровой, замечательного воронежского педагога и исследователя, может стать (или укрепиться) социальная идентичность относительно той сферы, в которой предлагается самоопределяться.

Итак, алгоритм «Спор-клуба»:

1. Определение темы, относительно которой могут быть выдвинуты несколько примерно равных по привлекательности и социальной ценности позиций.
2. Запуск мотивации на «работу с темой».
3. Первое предъявление позиций — первое самоопределение.
4. Второе предъявление позиций — второе самоопределение.
5. Третье предъявление позиций — третье самоопределение.
6. Четвёртое предъявление позиций — четвёртое самоопределение.
7. Предъявление ценности диалога позиций.
8. Рефлексия относительно процесса и содержания «Спор-клуба».

Первым примером реализации данной технологии в нашей практике был Спор-клуб «С чего начинается Родина?».

Опишем его.

1. ПРОЯСНЕНИЕ ТЕМЫ СПОР-КЛУБА. У современных школьников и педагогов совершенно недостаточен опыт аргументированной защиты своего личного отношения к важным социальным ценностям, в частности к ценности патриотизма. Это ведёт к тому, что патриотическая позиция часто фор-

мируется не как осознанный выбор, а как необдуманное, неосмысленное согласие с идеей патриотизма.

Цель спор-клуба «С чего начинается Родина?» — создать у участников опыт многократного выбора и защиты своего варианта позиции патриотизма. Организаторы спор-клуба — ведущий и лидеры мнений — обсуждают различные точки зрения на патриотизм, распределяют поручения по подготовке спор-клуба.

2. МОТИВИРОВАНИЕ. Участники спор-клуба рассаживаются в помещении произвольно. Организаторы раздают каждому участнику по листу бумаги и проверяют наличие ручек или карандашей. Представляются эксперты спора. Включается медиарезентация с названием спор-клуба и песней «С чего начинается Родина?». Звучит один или два куплета.

3. САМООПРЕДЕЛЕНИЕ 1. Ведущий: «С чего начинается Родина? У каждого из нас есть свой ответ на этот вопрос. Наверное, эти ответы не одинаковы. Мне пришлось слышать от уважаемых мною людей пять точек зрения о том, что такое патриотизм. Вот они».

На экране появляются последовательно пять позиций относительно патриотизма: 1. Патриотизм — это *защита* страны и культуры. 2. Патриотизм — это *гордость* за достижения страны. 3. Патриотизм — это *принятие судьбы* страны. 4. Патриотизм — это *улучшение ближней жизни*. 5. Патриотизм — это *улучшение жизни страны*.

Ведущий читает появляющиеся на экране формулировки. Очень кратко комментирует те, понимание которых может вызвать у зала затруднения (например, комментирует *принятие судьбы* страны — со всей её сложностью и противоречивостью, как у Некрасова «Ты и убогая, ты и обильная, матушка Русь»; *улучшение ближней жизни* — это улучшение жизни окружающих людей; *улучшение жизни страны* — это улучшение жизни «дальних»: села, города, области, страны).

Ведущий просит участников на розданных им листах выбрать, какое понимание патриотизма кому ближе, и отметить его буквой (защита — З, гордость — Г, принятие — П, ближние — Б, страна — С). Тому, кто, не может выбрать, предлагается поставить букву Н (неопределившийся). Листки остаются у участников спор-клуба.

4. САМООПРЕДЕЛЕНИЕ 2. Ведущий предоставляет слово для аргументации позиций лидерам позиций (это дети и взрослые, заранее подготовившие аргументы; время для выступления каждого — по 2-3 минуты, 2-3 аргумента).

Залу предлагается, отталкиваясь от выступлений лидеров, подтвердить (обвести кружком) или изменить позицию (зачеркнуть соответствующую букву и написать новую).

5. САМООПРЕДЕЛЕНИЕ 3. Ведущий предлагает занять сторонникам соответствующих позиций вслед за лидерами позиций специально отведённые для позиционных групп места.

После размещения по позициям группам «защитников» даются два задания: найти новые аргументы, подтверждающие выбранную позицию; поставить вопросы ко всем другим позициям.

Неопределившиеся (буква Н) имеют право переходить с позиции на позицию, пока не найдут свою. Если кто-то в ходе работы изменил своё мнение, он зачёркивает соответствующую букву, пишет новую и переходит в другую группу. Ведущий и аналитики координируют работу (подходят к группе, задают стимулирующие вопросы, помогают переформулировать вопросы, но не заявляют свои позиции).

6. САМООПРЕДЕЛЕНИЕ 4. Ведущий предоставляет слово группам. Представители групп по очереди защищают заявленную позицию. Другие группы задают вопросы защищающимся. Ведущий следит за ходом дискуссии и помогает, если требуется, переформулировать вопросы. Отвечать на вопросы могут как выступающие, так и представители групп «с места».

После всех «защитных» речей и ответов на вопросы ведущий просит участников спор-клуба обратиться вновь к своим пометкам и решить, какая позиция каждому ближе (обвести свою позицию новым кружком или/и написать новую букву).

7. СЛОВО ЭКСПЕРТАМ. Основная идея, которую должны высказать эксперты: все трактовки патриотизма имеют своих сторонников, и, может быть, важнее не выбор «правильной» для всех позиции, а уважительные диалоги между людьми различных позиций.

Звучит в записи полностью песня «С чего начинается Родина?». Если кто-то из ребят в зале начинает подпевать, взрослые тоже начинают петь (Но пение не должно быть обязательным!)

8. РЕФЛЕКСИЯ. Форма анализа — анкета. Возможные вопросы:

— Что тебе показалось важным в нашем спор-клубе? Что он помог понять, о чём задуматься?

— Какие вопросы у тебя возникли?

Конечно, как любая педагогическая технология, «Спор-клуб» не закреплён за каким-то одним содержанием.

Для доказательства приведём второй пример использования технологии «Спор-клуба» из нашей практики.

Спор-клуб «С чего начинается умная школа?»

Тема. *Есть проблема осознанного отношения школьников к школьным проблемам и событиям. Осознание своей позиции относительно жизнедеятельности школы и её желаемого образа предрасполагает к формированию школьной идентичности как части социальной идентичности.*

Цель Спор-клуба «С чего начинается умная школа?» — создать у участников опыт многократного выбора и защиты своего варианта позиции относительно желаемого образа школы.

Мотивирование. Участники рассказываются в помещении произвольно. Организаторы раздают каждому участнику по листу бумаги и проверяют наличие ручек или карандашей. Представляются эксперты спора.

Включается медиарезентация с названием спор-клуба, звучит один или два куплета какой-нибудь общеизвестной школьной песни. На экране мелькают весьма различные эпизоды школьной жизни, порой неоднозначные.

Самоопределение 1. Ведущий: «С чего начинается умная школа? У каждого из нас есть свой ответ на этот вопрос. Наверное, эти ответы не одинаковы. Мне пришлось слышать от авторитетных умных взрослых и школьников пять точек зрения о том, что такое умная школа. Вот они.

На экране появляются последовательно пять позиций относительно умной школы (Умная школа начинается с настоящего исследования; Умная школа начинается с умного равного общения; Умная школа начинается со справедливых и умных учителей; Умная школа начинается с новаторства; Умная школа начинается с симпатичных стен и умных приборов).

Ведущий читает появляющиеся на экране формулировки. Очень кратко комментирует те, понимание которых может вызвать у зала затруднения. Затем просит на розданных листах выбрать, какое понимание умной школы кому ближе, и отметить его буквой (Исследование — И, Общение — О, Учителя — У, Новаторство — Н, Стены и приборы — С). Тому, кто затрудняется с выбором, предлагается поставить букву Н (неопределившийся). Листочки остаются у участников спор-клуба.

Остальные шаги технологии (Самоопределение 2, 3, 4) реализуются так же, как и в предыдущем примере.

Пожелание экспертам, как и в спор-клубе «С чего начинается Родина?» — акцентировать ценность выбора и диалога между людьми различных позиций относительно Умной школы.

Эти примеры вроде бы показывают возможность технологизированной педагогической работы с более личностными образованиями. Но не следует переоценивать силу воспитательных технологий. *Они не формируют способность к самоопределению, устойчивую социальную идентичность или другие личностные образования, а только дают опыт такой «внутренней работы».* В наших примерах — опыт личностного выбора.

Что делает растущий человек с этим опытом, зависит от многого: и от его отношений со взрослыми, в том числе педагогами, и от его дружеского круга, и от феномена личных кумиров.

Ведь формирование личностных образований не результат воспитания, а следствие биографии, жизненного пути, социокультурной ситуации, в которой оказывается растущий человек на протяжении жизни, в том числе следствие преобладающей социальной и культурной ситуации в стране.

Программы воспитания — это только чертежи.

А строители не могут заменить жизнь жильцов дома, но можно поразмышлять об условиях, при которых программа станет помощником в организации жизни = воспитания в школе



Архитекторы и жильцы

Поговорим об архитекторах, строителях и жителях дома. Архитектор чертит чертёж дома, строитель, заглядывая в чертёж, строит дом, потом в дом въезжают жильцы и начинают жить.

Архитектор начертил грамотный чертёж дома, в котором есть место для детей, взрослых, обеда и приёма гостей...

Архитектор нарисовал чертёж дома, и в нём самая маленькая комната — для приёма гостей, а детская комната по дороге на кухню...

У строителя не нашлись (нашлись) звукопроницаемые кирпичи или нержавеющие трубы.

Въехали жильцы, начинают жить... Каково?

Собственно, я не про архитекторов, а про Программы воспитания.

Программы воспитания — это только чертежи. Разработка Рабочих программ воспитания — это строительные действия. Ну, а работа воспитания — жизнь.

Примерная программа воспитания для школ, разработанная группой Натальи Селивановой и Павла Степанова, по заказу Министерства просвещения в 2019 году — это чертёж дома воспитания, на основе которого можно *попробовать* устроить разумную работу школьных воспитателей.

Она ближе к реальностям, чем предыдущие попытки сочинения федеральных программ воспитания.

Почему?

Её разделы отражают реальные сферы работы воспитания: классное руководство, работу с ученическим самоуправлением, работу с родителями, организацию общешкольных дел и мероприятий, пространство урока, а не абстрактные направления воспитания: нравственное, патриотическое, экологи-

ческое и прочие, в прокрустово ложе которых не уложить реальные действия, работу успешного воспитания.

Её структура, включающая общие и вариативные части, позволяет маневрировать школе, включая (не включая) в рабочий школьный вариант программы те или иные сферы педагогической работы.

Программа, при разработке механизмов определения результатов воспитания, делает акцент не на диагностику бестолкового уровня воспитанности, а на совместный анализ (фактически на рефлексию, обсуждение) педагогическим коллективом процессов своей деятельности.

Но любые программы — только рамки, в которых развёртывается жизнь, взаимодействие педагогов и школьников, взаимодействия, взаимоотношения, в которых и происходит (не происходит) воспитание.

В 2019-2020 годах попробовали написать и проанализировать Рабочие программы воспитания более 730 школ России (при участии компетентных экспертов).

Большинство отзывов, по данным разработчиков Примерной программы и собственного опыта экспертной работы со школами автора этих строк, — положительные (особенно от тех школ, которые всерьёз стремятся организовывать бодрую и позитивную жизнь детей).

Конечно, никакая Рабочая программа ничего не гарантирует (строители не могут заменить жизнь жильцов дома), но можно поразмышлять об условиях, при которых она, программа, станет помощником в организации жизни = воспитания в школе.

Наши соображения на этот счёт таковы:

- Рабочая программа — рабочая, **если проведён предварительный анализ воспитательного потенциала школы и её окружения** (каковы интересы детей, каково их отношение к школе, заинтересованы ли учителя школы в деле воспитания и умели ли они в этом деле; каково отношение родителей учеников к школе и её устремлениям, что и кого из окружения школы можно взять как ресурс для дела воспитания, ну и т.д.).
- Программа — рабочая программа, если у работников школы (учителей, администрации) относительно её создаётся **чувство авторства**.

Хорошо, программа сочинена, подписана — в каком случае, при каких условиях она окажется реализуемой?

Ответ, как нам кажется, многослоен.

Вот только некоторые из условий.

- Во-первых, насколько в этом заинтересованы «верхние школьные люди», прежде всего директор. Если в директорских заботах воспитание, не как имитационный, а реальный процесс, на тринадцатом (условно) месте, то шансы на превращение Программы в жизнь уменьшаются. В некоторых, особенно в небольших школах, где с властью директора не конкурируют другие власти, — это условие — решающее.

- Во-вторых, энергетика и компетентность в деле организации воспитания его главного «полевого» командира — заместителя директора по воспитательной работе. В маленькой школе или в школе, где директор претендует на лидерство в деле воспитания, эти качества — необходимые качества самого «шефа» («шефини»).
- В-третьих, нарабатываемая, развиваемая, формирующаяся компетентность, умелость в деле воспитания «командиров взводов» — классных руководителей. (Словосочетание «командиры взводов» неудачно, командирские функции классных руководителей совсем не главные и только иногда — решающие. Говоря модным языком, классный руководитель чаще — менеджер, групповой коуч, фасилитатор, консультант. Но функции и стратегии классного руководителя — это отдельная тема.)

Каковы риски при разработке и реализации такой Программы воспитания для конкретной школы (превращения Примерной программы в Рабочую)?

По Наталии Леонидовне Селивановой, есть такие риски:

- риск рассмотрения Программы как готового инструмента воспитания;
- риск расширить Программу, включая в неё модули, не отражающие реальную работу в образовательной организации;
- опасность не разъяснять и не обсуждать Программу в педагогическом коллективе, а представлять её как готовый документ;
- риск проверки Рабочей программы управляющими органами системы образования на полноту и точность её соответствия Примерной программе воспитания.

Продолжим тему рисков, оформив их в виде предостережений:

- Не повторяйте в Рабочей программе текст Примерной программы (это вовсе не означает запрет на использование отдельных формулировок Примерной программы).
- Не делайте Рабочую программу излишне подробной.
- Проверяйте, соответствует ли она, Программа, потенциалу школы.
- Не думайте, что лучший вариант Программы — тот, который написан опытным замдиректора без привлечения к разработке программы педагогов школы (и опытных, и молодых).
- Проанализируйте, не являются ли заявленные в Программе цели недостижимыми, нереалистичными.
- Не забыли ли вы при разработке Программы о её аналитичности (формулировке критериев и способов анализа адекватности Программы наличным возможностям)?

- Не чрезмерен ли основанный на Программе ваш план воспитательной работы? План — только один из ориентиров в процессе воспитания. Не менее, а иногда более важен другой ориентир: понимание наличной ситуации и действие в соответствии с ситуацией. Этому нужно учиться.
- При реализации Программы не увлеклись ли вы организацией «воспитательных мероприятий», вопреки значимости для воспитания выращивания общностей, объединяющих детей и педагогов общими позитивными эмоциями и доверительными отношениями друг к другу?

Ситуация в 2021-2022 гг. с разработкой и реализацией Программы воспитания осложнилась не только из-за эпидемии и социального напряжения, но и из-за неразберихи в «научно-педагогических и министерских верхах». Хотя Примерная программа, о которой мы говорим, прошла утверждение в соответствующих государственных инстанциях, появился её другой вариант, разрабатываемый Институтом воспитания и детства РАО.

Новый вариант Примерной программы «удивителен».

- Её объём увеличился с 20 страниц (тоже не слишком мало) до 55 страниц. (Сколько бумаг бестолкового писания потребуется на это переписывание!)
- В Программу введены методологические основания воспитания, которые, может быть, полезны для научных дискуссий, но не могут быть полезными в программе *практической работы*.
- В Программу вставлен чисто *методический* раздел о том, кого, за что и как надо поощрять (!) в деле воспитания.
- В разделе Целевые ориентиры не менее 70%, а то и 80%, положений противоречат тому, что знает психология о закономерностях взросления детей. (Можно возразить, что дети изменились и они совсем не такие, как в книжках по психологии. Но в новой Примерной программе при разговоре о результатах воспитания называются такие особенности сознания, которые не могут появиться в силу психофизиологических причин.)
- В Программу вернулись «направления воспитания» (нравственное, экологическое, патриотическое и пр.), в то время как в любой успешной в деле воспитания школе воспитание организуется не по направлениям, а по деятельности, в которых переплетаются различные ценностные ориентиры. (Этот тезис не отменяет ценностных оснований любого воспитания.) И это только некоторые «удивления».

Федеральное Министерство просвещения в этой истории ведёт себя странно.

Когда в августе 2021 года в региональные министерства и школы пошли письма от Института детства и воспитания о необходимости переписывания Рабочих

программ, «большое министерство» никак на них не среагировало: и не поддержало, и не дезавуировало. (А школы, в тех регионах, где местные министерства попытались запустить «обновление Примерных программ, растерялись.)

Позже этот вариант Примерной программы отправили на экспертизу, на чём пока всё и встало.

* * *

Осень 2022 года. Нет, уже «не встало».

Новый вариант Программы утверждён в соответствующих верхних инстанциях. Теперь она состоит из целевой «идейной» части, которая во всех школах практически одинаковая; из практической части, более-менее повторяющей структуру предыдущего «деятельностного варианта» Программы, и из дополнительных частей — про работу с кадрами и про методы поощрения педагогов.

Последнее — может, где-то в какой-то школе и пригodiлось бы, но есть сомнения: действительно ли методы поощрения и стимулирования — это Программа?

Ну, и «мелочь»: был образец Программы на 22 страницы, теперь на 40.

Может, это какой-то такой инновационный способ уменьшения бумажной деятельности — шрифт, что ли, увеличили, или... ?

Идея педагогически эффективного воспитывающего влияния обучения в полном объёме во многом утопична.

Развивающее личностное влияние учителя на уроке происходит не через осуществление специальной воспитательной задачи, а через характер общения и отношения, складывающиеся при решении собственно учебных задач



Воспитывает ли обучение?

Конечно — «да». На каждом уроке, в каждом домашнем задании есть что-то важное для учеников, присутствие на уроке учит дисциплинированности, учитель своим примером показывает, какими должны быть внешний вид и поведение человека...

Стоп, стоп, стоп... Мы про что? Про воспитание. А что такое воспитание?

Ну, кто же этого не знает.

Так не пойдёт — получается, у нас обыденный, домашний разговор. А давайте по-профессиональному. Вот одно из самых ясных определений воспитания (есть и тёмные, непонятные определения): воспитание — это целенаправленное создание условий для социальной адаптации, ценностной ориентации и самореализации растущего человека.

Ну, вот и хорошо, всё теперь понятно.

Что понятно? Это вы на уроке целенаправленно создаёте условия для ценностной ориентации и самореализации? — а я думал, вы формируете знания, учебные навыки и учебные умения.

Тема воспитывающего обучения почти вечна и кажется давным-давно прояснённой до конца, до самой последней точки. Каких только книг об этом не написано. От учебных пособий до книг по методике воспитания на уроках разной направленности (экологической, эстетической, патриотической и т.д.) и в разных учебных предметах.

Но при внимательном прочтении этих книг обнаруживается, что базовая идея их довольно примитивна — воспитательный эффект обучения, урока определяется прежде всего воспитывающим (моральным, эстетическим, экологическим и т.д.) содержанием учебного материала.

Поэтому начнём анализ сначала, с дефиниции воспитания. Напомним, что воспитание, в нашем

тексте, есть целенаправленное влияние на развитие личности через создание соответствующих условий.

Следовательно, воспитание в учебном процессе — это целенаправленное влияние на развитие личности, на развитие мотивов и ценностей в той учебной ситуации, которая, разворачиваясь во времени, собственно, и создаёт учебный процесс.

Но данный тезис заметно расширяет поле анализа воспитывающего обучения. Учебная ситуация — это не только «циркулирующее» в ней учебное содержание, это и действия учителя и школьников, и общение педагог-ученик. А на более глубоком уровне — развивающиеся взаимные отношения педагогов—школьников и соответствующие побудители общения и деятельности, то есть мотивы.

Таково краткое описание ситуации, в которой предполагается целенаправленное воспитывающее влияние.

Но необходимо уточнить и следующее ключевое слово в определении — личность. Раз воспитание — это влияние на развитие мотивов и ценностей растущего человека, то и анализ составляющих урока следует вести под углом зрения срабатывания/несрабатывания психологических механизмов, ответственных за развитие, формирование мотивов и ценностей.

Напомним основные из этих механизмов:

- преломление воздействия сквозь призму отношения школьника к его, воздействию, содержанию и к педагогу;
- привлекательность, значимость для учеников деятельности, в которую они включены (механизм «сдвига мотива на цель»);
- порождение личностного смысла предстоящей деятельности в проблемной ситуации («сдвиг цели на мотив»).

Обобщая суть этих механизмов, применительно к нашей проблеме, стоит сделать следующий вывод: воспитательный потенциал урока заключён в привлекательности и значимости для ученика содержания учебного материала, способов организации и реализации учебных действий, общения, отношений педагог-школьники, целей учебной работы, учителя как значимого источника информации и способа работы.

Расположим эти составляющие по глубине возможного влияния на школьников.

На поверхности потенциально воспитывающее учебное содержание (эмоциональные, *потенциально* вызывающие чувства, эмоции, переживания по своему смыслу, биографические, исторические, литературные, социально-научные, культурные коллизии). Это содержание «срабатывает», если педагог «проявляет» их воспитательный потенциал, расставляя соответствующие эмоциональные акценты и заявляя своё отношение к предъявляемому содержанию.

Однако степень воздействия такого влияния довольно ограничена как характером отношения школьников к учителю, так и невключённостью предъявляемого материала в действия учеников.

Создание, организация действий учеников — второй уровень воспитательного потенциала обучения. Те или иные способы и формы организации учебной работы создают больше или меньше возможностей для влияния на развитие личности. Может быть, самый показательный пример — групповые, в частности, парные фор-

мы учебной работы. Сам факт такой успешной (!) работы стимулирует закрепление делового общения, взаимодействия как ценности (!). Другой пример: успешная индивидуализированная работа закрепляет ориентацию на самостоятельность, на ценность личных усилий.

Однако и на этой глубине немало подводных течений, снижающих воспитывающую ценность способов и форм учебной работы. При успешной групповой работе может формироваться и совсем другой, «непланировавшийся» социальный опыт: властность, принудительная зависимость, перекладывание ответственности на группу. При индивидуализированной работе — ориентация на «минимальные» задания, закрепление мотива избегания неприятностей и пр.

Всё-таки не хочется отказываться от этой очень педагогической «идеи» (в чём смысл педагогической работы как ни в организации действий и общения детей!).

Уточним нашу предыдущую формулировку. Воспитательный потенциал несут не любые дидактически, методически эффективные способы и формы учебной работы, а только те, которые однозначно обращены к желаемым личностным проявлениям.

Один из вариантов таких форм заданий — задания, обращённые к индивидуально-личностным процессам: самопознанию, самоопределению, самореализации, совместному развитию (индивидуальные и совместные творческие работы, задания на выбор, задания на учебный самоанализ).

Казалось бы, в данном случае проблема негативных эффектов снята: творчество — это творчество, выбор — это выбор.

Однако и здесь есть слабое звено. Оно — в проблеме принятия/непринятия смысла задания. Творческое задание может быть воспринято в смысле — «ищи, откуда списать», самооценивание как выставление «маскировочной» оценки «в свою пользу». Ключ — в чувстве безопасности/опасности, возникающей у школьников при принятии задания. Это чувство, эти эмоции отражают ситуацию удовлетворения или фрустрации соответствующей потребности, потребности в безопасности, базовой для личностного развития. Педагогический фактор фрустрации или укрепления безопасности — учительское коммуникативное поведение. Педагог может давать творческое задание голосом с «железными» интонациями, скрестив руки на груди, максимально дистанцировавшись от класса, обещая жёсткие санкции и плохие оценки в случае невыполнения этого задания. И задание превращается в опасное, нежелательное дело. Личностные страхи, тревожности победят личностный потенциал творчества.

Итак, следующее условие воспитывающего, личностно развивающего воздействия урока — учительское поведение, учительская коммуникация. Вызывает ли учитель у школьников своей интонацией, своими жестами, позой, мимикой, пространственным расположением, передвижением, другими экстра- и паралингвистическими и невербальными средствами чувство безопасности, признания, поддержки достижений или противоположные им чувства: страха, отчуждения, отвержения достижений, неуверенности? Вот главный глубинный вопрос.

Но и это ещё не всё.

На более глубоком уровне личностно развивающего взаимодействия — образ (имидж) учителя, образ информации и способов учебной работы, которые сложились раньше, до данного урока. Если школьник считает, что физика — вещь «скучная», если у него негативное отношение к любой ситуации выбора, если педагоги воспринимаются как злые зануды, то любые действия нового, увлечённого, «мягкого» преподавателя будут определённое и, может быть, значительное время интерпретироваться как подтверждающие сложившиеся образ и представление.

Итак, воспитательный потенциал урока — это позитивные образы учителя, процесса учебной работы, предметного содержания, развиваемые и подкрепляемые соответствующими поведением и действиями педагога.

Однако и теперь ещё в нашем анализе рано ставить точку. Мы совершенно не коснулись такого понятия, как целенаправленность. Строго говоря, о воспитании на уроке, в педагогическом смысле, может идти речь, если учитель осознанно, как целенаправленно воспитывающее, отбирает и применяет определённое содержание, способы организации учебной работы, техники и приёмы коммуникации, заботится о своём имидже.

Пожалуй, таких последовательных педагогов не существует. И не только потому, что нормальный взгляд учителя на урок — прежде всего как на учебную, обучающую ситуацию.

При обдумывании, планировании урока учитель не проектирует специально его воспитательный, личностно-развивающий аспект. Последний остаётся «за кадром», проходит тенью — не более того (если речь не идёт об особенных уроках, особенных предметах и особенных педагогах). Более того, даже в этих особых случаях воспитывающая целенаправленность учебного процесса ограничена первой и второй глубиной — отбором содержания и способов учебной работы. Последовательная целенаправленность в реализации своего учительского поведения и тем более в построении имиджа невозможна в силу хотя бы множественности факторов, которые в этом случае необходимо учесть и задействовать.

Следовательно, сама идея педагогически эффективного воспитывающего влияния обучения в полном объёме является во многом утопичной. Развивающее личностно ученика влияние учителя на уроке происходит не через осуществление специальной воспитательной задачи, а через характер общения и отношения, складывающиеся при решении собственно учебных задач.

Всё, что выше написано, может быть, и верно, но как-то абстрактно, отвлечённо от особенностей современных школьников.

Что с этим делать, как к этому относиться в контексте учебного процесса?

Как относиться к использованию гаджетов на уроках? Как относиться к желанию школьников постоянно видеть их перед собой? Как реагировать на ситуацию фактического пребывания школьников в двух мирах: реальном и виртуальном?

- Может, *принять это как факт*, все мы уже живём в двух мирах, просто школьники больше обжились в таком двоёмии?

- Может, *договариваться* со школьниками о правилах поведения с гаджетами на уроках (когда их включать, когда выключать, когда и зачем их использовать)?
- Может, *проводить* время от времени уроки, требующие целенаправленного и разнообразного использования гаджетов в учебных целях? *Учитывать*, что такая работа требует высокой переключаемости учащихся (не путать с отвлекаемостью) и их хорошей самоорганизацией, поэтому более органична она в старших классах?
- Может, *формировать* традицию использования гаджетов на уроках как умение произвольно включаться и отключаться от виртуального мира?

Как относиться к интернет-сленгу, который использует молодёжь «к месту» и «не к месту»?

- Наверное, *стремиться* в какой-то мере знать и понимать интернет-сленг.
- Аккуратно *демонстрировать*, что вы его знаете и понимаете.
- *Формировать* у школьников культуру использования интернет-языка (его уместность/неуместность в зависимости от ситуации).

Что такое многозадачность и что с ней делать в учебном процессе?

Под многозадачностью понимают умение параллельно (одновременно) совершать несколько действий, решать несколько задач. Многозадачность свойственна не всем школьникам.

Что же с ней делать?

- *Воспринимать* одновременное действие по нескольким (необязательно учебным) задачам как обыкновенное свойство части современных школьников.
- *Учитывать* эту особенность школьников, но и тренировать умение доводить действие до конца, до результата.
- *Давать* задачи, требующие одновременности нескольких действий.

Познание в современном мире не только развитие логически выстроенной устойчивой картины окружающей действительности, но и ряд динамических, ярких образов, выраженных, в частности, в феномене «клипового мышления». «Клиповое мышление» в определённой мере противостоит целостному логическому последовательному восприятию мира. «Клиповое мышление» — обязательный элемент современного виртуального мира.

Что же делать с этим феноменом в образовательной работе?

- *Понимать*, что клиповое мышление, как и многозадачность — не всеобщее свойство современных школьников.
- *Использовать* привлекательность ярких динамических образов как один из путей введения и удержания школьников в учебной ситуации.

- *Применять* при их отборе, разработке и предъявлении закономерности эффективного построения фото- и видеопрезентаций.
- *Сочетать* образный, «клиповый» путь ведения учебной ситуации с логическими построениями в духе «символов» Шаталова, «больших порций учебного материала» Эрдниева, фреймового построения знаний.

Поверим, что сегодняшние школьники прагматичны, склонны ориентироваться на конкретные, ближайшие цели обучения. Как, опираясь на эту их особенность, формировать значимость изучаемого предмета для жизни?

- *Давать* задачи, задания, требующие использования опыта повседневной жизни современных школьников.
- *Использовать* проблемные ситуации из жизни школьников, показывающие необходимость учебных знаний и умений.
- В постановке и разрешении учебных задач чаще *выходить за рамки* конкретного урока, конкретного учебного предмета и школьной жизни в целом.

Стремление к независимости, самостоятельности, к личным, независимым от взрослого мира оценкам — вечная особенность юности, обострившаяся в нашем новом мире. Как строить образовательный процесс, который всегда есть «введение в общее», не противореча потребности в независимости?

- *Создавайте* ситуации выбора в рамках данной темы, данного учебного предмета (выбора содержания, выбора способа работы, выбора форм предъявления результата).
- *Пробуйте договариваться* о сроках и формах (офлайн/онлайн) отчётов о проделанной работе.
- *Поддерживайте и стимулируйте* ориентацию на индивидуальные учебные планы и программы наиболее стремящихся к самостоятельности старшеклассников.
- *Демонстрируйте ценность* самостоятельности учения и независимости в учебной работе.



Часть 2.

Школа

Звонок.
Примолкли этажи.
Что ж мысль моя по школе бродит?
Что ищет,
что она находит,
Пока примолкли этажи?

Семён Богуславский

С чего начинается школа

С чего начинается для вас школа? Однажды такой вопрос был включён в анкету, обращённую к городским старшеклассникам.

Наряду с ожидаемыми ответами «с дверей школы», «со школьной раздевалки», «с первого урока» были и особенные. «С трамвайной остановки у школы», «с названия улицы, на которой находится школа», «с кафе через дорогу от школы».

- Школа — это «одушевлённое существо», и каждый в ней видит то, на что душа ученика, или дух учителя, или взгляд директора настроены или от чего отстроены.
- Школа — это симпатичное или безобразное существо, скучное или весёлое (прикольное), притягивающее или пугающее.
- Школа — это школьное пространство: кабинеты, коридоры, столовая, спортзал, кабинет директора.
- Школа — это школьное время: моё школьное настоящее, школьное прошлое, моё школьное будущее.
- Школа — это дела (уроки, контрольные, внешколка, олимпиады, скучные и нескучные мероприятия) и разговоры (деловые, дружеские, приятельские, враждебные, никакие).
- Школа — это вещный мир. Моя ручка, мой телефон, любимая/нелюбимая школьная одежда, нужные/ненужные учебники, блокноты, смартфоны, любимая или никакая парты, вкусный пирожок и надоевшие макароны в школьной столовой.
- Школа — это мир...

Но как на этот мир взглянуть по-научному?

Культурологи скажут: «школьная жизнь — набор хронотопов, очерченных школьным режимом и правилами более-менее стандартных ситуаций, наполняемых школьными людьми, школьниками, педагогами, администрацией, библиотекарями, компьютерщиками, техниками, школьными поварами своим содержанием, обычным и необычным поведением и прочими школьными «онёрами».

Социологи заговорят о социальных статусах, демографическом «раскладе», социальном самочувствии педагогов, о влиянии на школьный мир социального состава семей учеников, численности учащихся и прочих социальных метках.

Социальные психологи станут описывать характер взаимоотношений в школе, её психологический климат, психологическую безопасность/опасность школьной среды и другие особенности школы, порождаемые общением и деятельностью её жителей.

Социальные педагоги сакцентрируют заявленные и реализуемые школой образовательные программы, результаты школьного обучения и воспитания, наличные кадровые, материальные и информационные ресурсы для реализации этих программ.

При характеристике школы как целого социальные педагоги, социологи, социальные психологи используют разные слова—понятия.

Вот их наиболее употребимый ряд: воспитательная организация, культура школы, культурная среда, организационная культура, уклад, воспитательная система школы. А есть ещё и метафорические слова: дух, атмосфера, этос школы.

Как соединить все эти видения? Как приблизить научное описание к тем ощущениям, восприятиям, эмоциям, размышлениям, которые есть живая ткань школьной жизни?

В какой-то мере этому поможет так называемый системный подход.

Что это такое?

Некий объект считается социальной системой, если, как говорит интересный социолог Аркадий Ильич Пригожин, в нём выделены: *элементы, связи между элементами, качество его как целого* (как результат взаимодействия элементов), *взаимодействия со средой* (как источник динамики объекта как системы) и задаваемые, явно или неявно, скрыто, *социальные цели*.

Такой способ размышления анализа о чём-то и называется системным подходом.

Но при системном подходе стоит уточнять, с чем мы собираемся иметь дело: ведём ли речь о системности как способе анализа изучаемых объектов (так называемая системная методология) или о системности как существующих вне процедуры анализа действительных характеристик объекта.

Применительно к школе этот посыл будет звучать так: станем ли мы анализировать школу как реальное взаимодействие людей в образовательных организациях (так называемый бытийный аспект системного подхода) или как описание этих явлений по правилам системного подхода (теоретический аспект системного подхода).

К последнему примыкает и ещё один ход анализа: интерпретация с использованием «системных слов» не самих школьных явлений, а их отражений в программах,

проектах, «маршрутных картах» и прочих документо-бумагах, сочинённых школьными работниками.

Насколько эти программы-проекты соответствуют реалиям школьной жизни — отдельный вопрос.

Наиболее общее из них, на наш взгляд, — воспитательная организация как вид социальной организации.

Следующее, по общности, понятие — культура образовательного учреждения как социальной организации (и близкие к ним по содержанию понятия: культурная среда школы, организационная культура образовательного учреждения).

Вроде бы более частный аспект жизнедеятельности воспитательной организации берётся понятием уклад образовательного учреждения. По А.Н. Тубельскому, уклад — это соорганизация элементов учебно-воспитательного процесса, которая задаёт стиль отношений в школе.

Попробуем посмотреть на школу сквозь призму этих понятий.

Начнём с *воспитательной организации*.

Чтобы объяснить, что такое школа как воспитательная организация, надо расшифровать сам термин «организация».

В замечательной книге Марины Викторовны Шакуровой «Социальная педагогика школы» с опорой на трактовку организации социологом С.С. Фроловым даётся такое её описание: нечто является социальной организацией, если

- имеется в наличии система связей и социальных ролей, соориентированных на цель этой организации;
- социальные роли реализуются в виде определённых должностей, к которым «прикреплены» определённые функции, смыслы, цели действий;
- система этих ролей, должностей, функций имеет иерархический характер, следствием чего существенная часть их обеспечивает осуществляемую по определённым (прописанным, зафиксированным в документах и непрописанным) правилам власть;
- организационная система относительно устойчива в отношении воздействий и изменений внешней среды.

Обратите внимание, в этих характеристиках то и дело мелькает слово «система», и её смысл здесь именно тот, что обозначен в формулировках А.И. Пригожина.

Это определение социальной организации слишком абстрактно для наших рассуждений. Оно годится и для армейской части, и для фирмы, и для театра, и для министерства.

Мы говорим о школе. Разумно ответить на вопрос: в чём специфика школы как организации?

М.В. Шакурова отвечает на него так: специфика школы как организации:

- принудительность, обязательность участия в её деятельности практически всех людей школьного возраста;
- отдалённость результатов её деятельности;
- временный статус учеников (приняли в школу — выпустили из школы);

- содержание и организация образовательного процесса (режим пребывания в школе, механизмы контроля и оценивания) закреплены по групповым статусам (за которыми «прячется» возраст учеников);
- социальная подотчётность деятельности как в отношении верхних управленческих структур, так и в отношении «общественности» в лице родителей учеников;
- сочетание этой подчинённости, зависимости с относительной автономностью педагогов («закрыв дверь и делаю то, что считаю нужным»);
- потенциальная конфликтность взаимоотношений в силу возрастных и статусных различий учеников и педагогов.

В характеристике уклада просвечивает различие трёх «слоёв» жизни воспитательной организации: осознанно конструируемая её субъектами; не конструируемая, но знаемая и иногда учитываемая в жизни организации и скрытая, слабо осознаваемая педагогами (и школьниками) повседневность



Организация — Культура — Уклад — Среда и...

На школу можно посмотреть по-разному: как на «устройство», выполняющее функцию включения детей в социальную структуру (социальные роли, правила, нормы), как на механизм освоения культуры (освоение «упакованных» в школьные предметы и деятельности знаний, умений, ценностей), как на пространство возможностей для индивидуального позитивного или проблемного развития.

На школу можно смотреть, прежде всего, как на учебную «машинку» или как на сооружение для становления социально-позитивного человека.

В этом, втором, случае говорят о школе как воспитывающем учреждении, воспитательной организации.

Наиболее отчётливо, что такое воспитательная организация, поясняет Анатолий Викторович Мудрик. По Мудрику, школа как воспитательная организация — это организация, основной задачей которой является социальное воспитание, то есть создание условий для освоения школьниками способов поведения в соответствии с нормами общества, для ценностной ориентации (то есть различения того, что для школьника, для других людей, для общества ценно, значимо, одобряется и что не значимо, не одобряется), для позитивной самореализации (проявления своих способностей, ведущих к одобряемому в школе успеху).

Воспитательные организации, школы, влияют на школьников не только вследствие организации воспитывающих условий, но и стихийно, в процессе

взаимодействия «школьных людей», не имеющего отчётливой воспитательной целенаправленности.

Взгляд на школу как социальную организацию, несущую воспитательную функцию (воспитательную организацию), требует договорённости о том, что будет считаться школьным (или, как часто называют, социальным) воспитанием.

Социальное воспитание (воспитание в образовательных организациях) удобно для наших размышлений трактовать также по Анатолию Викторовичу Мудрику. По Мудрику, социальное воспитание — это *относительно планомерное создание условий для социальной адаптации, ценностной ориентации и самореализации человека* в контексте воспитательной организации.

Поясним это определение. Что имеется в виду под «созданием условий», обсуждалось в очерке о целях воспитания.

Наше толкование этой формулировки пересекается с формулировками А.В. Мудрика.

Он выделяет в воспитательной организации (в нашей интерпретации):

- материальные, пространственные, временные условия для жизнедеятельности организации;
- жизнедеятельность воспитательной организации как комплекс реализуемых в образовательной организации различных деятельностей и общений;
- а также нормативно-ценностную сферу организации (писанные и неписанные, провозглашённые и само собой подразумевающиеся правила поведения и взаимоотношений).

Нам представляется, с позиций системного подхода, эти составляющие воспитательной организации можно трактовать как влияющие друг на друга, порождающие друг друга подсистемы, каждая из которых является условием для существования других подсистем. Исчезновение любых из этих подсистем ведёт к исчезновению воспитательной организации как феномена. Каждая из них выполняет функцию среды для остальных, и в то же время их существование не может быть без существования связей воспитательной организации как целого с окружающей социокультурной средой.

Например, если в школе нет актового зала и театральных реквизитов, шанс на устойчивую театральную деятельность — небольшой. Или в школе та же театральная деятельность не вписана в программу «внеурочки» и не закреплена в соответствующих должностных обязанностях конкретного педагога — тоже вряд ли она станет устойчивым событием в школе.

Эта аргументация, на наш взгляд, достаточна, чтобы рассматривать воспитательную организацию как системное явление.

Психологопедагогический взгляд на воспитательные организации фиксирует факт влияния их конкретного вида (с учётом юридического статуса, ведущей функции, половозрастного состава, относительной открытости/закрытости) на личностные проявления воспитанников и педагогов. Например, формирование гендерных особенностей личности преимущественно по маскулинному типу в кадетских объединениях и суворовских училищах.

Следующее, по общности, понятие — культура образовательного учреждения как социальной организации (и близкие к ним по содержанию понятия — культурная среда школы, организационная культура образовательного учреждения).

В понятиях «культура образовательного учреждения», «культурная среда школы», «организационная культура образовательной организации» схватывается как системный феномен «культурный» слой существования воспитательной организации: разделяемые членами организации ценности, связанные с её жизнедеятельностью; провозглашаемые и реально действующие нормы организационного поведения; образы своей организации (школы, летнего лагеря, дворца творчества и пр.); ожидания относительно её функционирования и перспектив.

В чём они проявляются? В одобряемых в школе стилях общения (подчёркнуто официальном или более-менее неформальном, подчёркнуто строгом, деловом или немножко весёлом, творческом и пр.), в типичном характере взаимоотношений (субординационном, относительно на равных, смешанном — по ситуации или ещё каком), в школьных традициях, школьной мифологии, обычаях, ритуалах, школьных символах (гербы, флаги и пр.).

Культура школы определяет зависимость поведенческих проявлений воспитанников, их образа себя, образа данной воспитательной организации и мира, типовых мотиваций и ценностей от типа организационной культуры образовательного учреждения и деятельности педагогов, администрации, директора по поддержанию тех или иных стилевых характеристик и школьных традиций.

Системный характер образовательной организации как культуры хорошо описывается в терминах концепций организационных культур. Несмотря на различие этих концепций (а их сколько!), во многих из них акцентируется обращённость норм и ценностей к таким реалиям жизни организации, как отношение к деятельности, существующие способы коммуникации и язык (общенческая сфера жизнедеятельности), отношение к режиму организации, отношение членов организации друг к другу. Но деятельности, практики общения, отношения не существуют независимо друг от друга, и одной из сил (с точки зрения теорий организационной культуры, решающая, объединяющая организацию в целостность сила) и являются принимаемые членами организации ценности и нормы, корреспондирующие, в свою очередь, с целями организации.

Обратим внимание, в связи с этим, на частный момент: формы проявления ценностей, норм (легенды, традиции, символы) сами могут быть ценностями.

Средой для культуры организации являются и сама жизнедеятельность организации, и материально-пространственные-временные условия её бытия, и внешние социокультурные условия.

Другая сторона жизнедеятельности школы, другой взгляд на школьную жизнь отражается в слове «уклад». Уклад школы — это тот опыт общения, деятельности, отношений в образовательном учреждении, который напрямую не является

предметом усилий педагога, но который прячется в том, как организована жизнь школы (иногда говорят — как соорганизованы различные слои жизни школы: хозяйственно-материальная, административная, учебная, внеучебная, взаимодействие с родителями и т.д.). Использование слова «соорганизация» подталкивает и уклад рассматривать с системной точки зрения.

Тот или иной уклад школьной жизни, в определённой мере, задаёт отношение воспитанников и педагогов к социальным ценностям, восприятие ими себя как авторов или «пешек» в организации школьной жизни.

Понятие уклад жизни образовательной организации охватывает не всю сферу воспитательной организации в целостности и не её ценностное ядро (культуру), а более частный, но весьма существенный её компонент: проявление в жизнедеятельности организации слабо осознаваемой, слабо рефлексивной детьми и педагогами связи с событиями повседневности.

В характеристике уклада просвечивает различие трёх «слоёв» жизни воспитательной организации:

- осознанно конструируемая её субъектами;
- не конструируемая, но знаемая и иногда учитываемая в жизни организации;
- скрытая, слабо осознаваемая педагогами (и школьниками) повседневность.

Как подойти к укладу со стороны системного подхода: выявить его элементы, связи и так далее? Нам представляется это более сложной задачей, чем системное видение воспитательной организации и культуры школы.

В некоторой мере можно опираться на подход Александра Наумовича Тубельского, который в укладе выделял «пространства» (правовое, учебное, ..., ...). Слабость этого аналитического хода в утверждении, что «пространство — весьма метафорическое понятие, а системный подход стремится уменьшить метафоричность описания.

Есть и другие, как нам представляется более общие, чем воспитательный взгляд на школу, её видения.

Может, наиболее проработанный из них — анализ школы как образовательной среды, предложенный Витольдом Альбертовичем Ясвиным.

Ясвин идёт от Корчака, выделяя четыре типа школьной среды: «догматическую», «идейную», «безмятежного потребления», «внешнего лоска и карьеры».

По Ясвину, модели этих сред можно расположить на бумаге в пространстве с двумя осями: «свобода/зависимость» и «активность/пассивность». «Догматическая образовательная среда» находится в пространстве пассивности и зависимости; «Безмятежная» — в пространстве пассивности и свободы; «Карьерная» характеризуется активностью и зависимостью, «Творческая (Идейная)» — в пространстве свободы и активности.

Реальная школа — «облако в этих пространствах», притягивающееся к одному из модельных полюсов школьной среды.

Витольдом Альбертовичем разработаны и в многолетней исследовательской и практической работе опробованы убедительные методические инструменты (вопросы, анкеты, алгоритмы работы проблемных групп), позволяющие найти каждой школе место в пространстве свободы/зависимости, активности/пассивности и «подумать», не стоит ли сдвигаться в ту или иную сторону.

На свою концепцию образовательной среды Ясвин смотрит прежде всего управленчески — как на реальности и перспективы наличия в школе тех или иных ресурсов, которые анализируются как присутствие/отсутствие в школе пространственных и предметных возможностей для реализации той или иной среды; наличия/отсутствия определённого качества социальных отношений (деловых, межличностных) и качества связей между первым и вторым.

У Витольда Альбертовича есть ещё множество интересных, порою оригинальных, идей, относительно взгляда на школу (например, метафорические образы характеристик среды как «зонтиков», «матрёшек»), но остановимся на этом.

Резюме «про Ясвина». Как нам кажется, его подход пересекается с описанием школы как воспитательной организации у Мудрика и Шакуровой, но носит, скорее, управленческо-психологический характер (в отличие от социально-педагогического взгляда Мудрика).

Надо сказать, есть и другие интригующие видения школы как среды. Прежде всего, это эвристичный средовой подход к воспитанию Юрия Степановича Мануйлова с его необычной терминологией: «ниши», «стихии», «меченые».

Насколько к построениям Мануйлова можно применить системную методологию, описать среду по Мануйлову как системы — непростой вопрос.

Можно говорить о двух видах динамики воспитательной сферы в школе: в рамках соответствующего уровня и как переход от одного уровня к другому



Про то, что все знают

Наконец, почти классическое (по крайней мере, в научной традиции, идущей от Людмилы Ивановны Новиковой и Владимира Абрамовича Караковского), понятие *воспитательной системы образовательной организации* (школы как воспитательной системы).

Что только не называют воспитательной системой! И набор каких-то воспитательных мероприятий, и бумажный проект хорошей в воспитательном смысле школы, и отчёт по работе школы по воспитательному направлению, и... — в общем, и т.д.

Авторы представления о школе как воспитательной системы и их последователи постоянно подчёркивают, что говорить об образовательном учреждении как воспитательной системе имеет смысл, только если существуют педагогические ценности и цели, разделяемые большинством педагогического коллектива, и педагоги, а также актив школьников, которые воспринимают себя в той или иной мере инициаторами, авторами организации общей деятельности и школьного общения, и если эта деятельность и общение более-менее адекватно отражается во взаимоотношениях членов школьного сообщества.

Такая характеристика значительно сужает число школ, к которым можно отнести понятие «воспитательная система».

Психопедагогические аспекты школы как воспитательной системы, прежде всего, носят социально-психологический характер. Они заключаются в ответе на вопросы:

- о степени единства педагогического и ученического сообществ в отношении ценностных основ воспитательной системы;
- о степени включённости педагогов и учащихся в общую деятельность;

- о характере принимаемого и поддерживаемого педагогами и школьниками стиля общения;
- о степени близости оценок и образа школы и образа типичного школьника воспитателей и воспитанников в данном образовательном учреждении.

Сравним воспитательную реальность в школе как системе и «несистемную» воспитательную реальность.

Школа — воспитательная система, если:

- Ценности, относящиеся к школьной жизни, у педагогов и школьников близки, схожи.
- Эти ценности отражены в целях педколлектива.
- Организуемая в школе деятельность воспринимается педагогами, школьниками, а иногда и родителями школьников как общая, совместная.
- Характер взаимоотношений и уклад школьной жизни в основном соответствует ценностям данной образовательной организации.
- Характер отношений с социальной средой определённый и более-менее соответствующий ценностям и целям школы.
- Организуемые деятельности обеспечены вещными и информационными средствами, для организации деятельности и общения выделены специальные места, пространства; режим организации рассматривается как ресурс для воспитания.

Школа — «воспитательная несистема», если:

- Имеется неопределённость или конфликтность ценностей, связанных со школьной жизнью, у педагогов.
- Цели воспитания не отражают ценности педагогов как субъектов воспитания или они носят неопределённый характер.
- Общая деятельность (мероприятия, акции) и организуемое общение не соотносятся с воспитательными целями и ценностями образовательной организации. (Значительная часть деятельности задаётся извне или организуется по неосмысленной, необдуманной традиции).
- Взаимоотношения отражают уклад, но не соотносятся с воспитательными ценностями («инертный» уклад — как есть, так есть).
- Характер отношений с социальной средой стихийный, иногда задаваемый не осмысленной традицией («Всегда так было!»).
- Стихийность, иногда противоречивость в использовании материальных, пространственных, временных ресурсов для организации воспитания.

В представлении о воспитательной системе школы есть немало вопросов и проблем.

- Недостаточно ясен вопрос о границах использования понятия «воспитательная система», в частности — о её применимости к большим образовательным организациям, типа московских комплексов школ, и малокомплектным школам.
- Требуется продолжения обсуждения начатая М.В. Воропаевым, Д.В. Григорьевым, Г.А. Стрюковой дискуссия о возможности авторитарных воспитательных систем.
- Неясно место виртуальных взаимодействий в воспитательных системах.
- Слабо проанализировано в сознании администрации школы, педагогов, школьников соотношение характеристик школы как воспитательной системы и её объективных характеристик.

Но что же делать с анализом массовой школы с воспитательной позиции?

Наш опыт, наблюдение, совместный с заместителями директоров школ по воспитательной работе анализ позволяют выделить три уровня организации воспитательного процесса в школе: уровень *воспитательной работы*, уровень *системы воспитательной работы* и уровень *воспитательной системы школы*.

Базовая характеристика уровня воспитательной работы — организация, проведение в школе отдельных воспитательных дел, мероприятий, акций, организационно и логически не связанных друг с другом и слабо соотносимых с заявленными в школьных документах целями воспитания (одни из мероприятий более-менее соответствуют этим целям, другие напрямую, а то и никак с ними не связаны).

Качество этих отдельных дел, мероприятий может быть и высоким.

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

Главная *характеристика уровня системы воспитательной работы* — наличие системы организационно и содержательно связанных друг с другом внеучебных дел, мероприятий, акций, программ, ориентированных на определённые цели воспитания, но не соотносимых организационно, содержательно и по целям с работой в учебной и управленческих сферах школы.

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

Количество школьных воспитательных мероприятий, дел относительно оптимально (не слишком мало — не слишком много). ЗДВР (заместитель директора по воспитательной работе — нам не раз придётся далее для краткости пользоваться этой «зубодробительной» аббревиатурой) и ядро педагогов стремятся к не низкому качеству этих дел — мероприятий.

Основная характеристика уровня воспитательной системы школы — целенаправленная воспитательная школьная политика, направленная на реализацию заявленных целей воспитания в пространстве жизнедеятельности школы в целом (в учебном процессе, во внеучебной и управленческой сферах). Основные черты этой политики — то, о чём говорилось ранее: в той или иной степени выработка единства школьного сообщества в отношении воспитательных ценностей, поддержка общей устремлённости педколлектива к достижению воспитательных результатов, заложенных в школьных целях, организация общешкольной деятельности как общей деятельности школьников и педагогов, работа с отношениями, атмосферой, психологическим климатом школы, рассмотрение учебного процесса и под углом зрения общих воспитательных целей.

Можно говорить о двух видах динамики воспитательной сферы в школе: в **рамках соответствующего уровня и как переход** от одного уровня к другому.

Динамика в рамках уровня воспитательной работы состоит в том, что могут появляться и исчезать отдельные дела, мероприятия, меняться их качество, но при этом заметного наращивания связности, целеустремлённости, системности не происходит.

В позитивном варианте этого процесса растёт эффективность отдельных дел, мероприятий. Они вызывают интерес, активность, переживания, а то и размышления школьников. Правда, их воспитательные последствия скорее надо расценивать не столько как результат (отчётливой целенаправленности ведь нет), а как позитивные эффекты.

Фактор такого развития событий — увлечённость замдиректора или педагога, организующего соответствующее действие содержанием, формой, а то и чувством объединённости, близости со школьниками. За этой увлечённостью стоят в большей мере собственно личностные особенности, предпосылки педагогов, чем их профессиональное мышление и умения. Если такие события — феномены — происходят хотя бы два раза в год — положительное отношение ядра, актива школьников к школе, к внеучебной деятельности почти гарантировано. Сложнее с педагогами и администрацией: отношение директора, завучей, учителей к активности, увлечённости своих коллег может быть различным вплоть до негативного, отрицательного.

В негативном варианте — нарастает отрицательное отношение к этим отдельным акциям, мероприятиям большей части педагогов и школьников (кроме тех, кто имеет возможность проявить себя на основе какого-то важного мотива: получить положительное оценивание воспитателей; признание отдельных школьников и пр.), и внеучебная сфера становится безрезультатной сферой имитации воспитания. Количество внеучебных мероприятий в этом случае, как правило, уменьшается и масштабы их сужаются.

Факторы такого развития событий — отсутствие мотивации у замдиректора по воспитательной работе к эффективной или хотя бы эффективной педагогической деятельности, его несложившиеся, а то и конфликтные отношения с классными руководителями, неинтерес к активности, личностным проявлениям школьников, демонстративная незаинтересованность или глубокая воспитательная некомпетентность директора (неспособность различить эффективные/неэффективные воспитательные действия).

Условие скачка от отрицательной к положительной динамике — появление нового ЗДВР или увлечённого, может быть амбициозного, педагога или вожатой, претендующих «на школьный уровень». Другой вариант — директор (новый/старый), «обернувшийся к воспитанию» и нашедший способ стимулирования конструктивной активности школьных воспитателей.

Образ позитивной динамики воспитания в школе на уровне воспитательной работы — наращивание количества и разнообразия эффективных дел, мероприятий.

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

Общая характеристика динамики в рамках уровня системы воспитательной работы — нарастание (уменьшение) связности и целенаправленности организационных мероприятий, действий, дел, акций, событий в рамках внеучебной сферы.

В позитивном варианте динамики идут два взаимоподкрепляющих процесса: наращивание системности на этапах проектирования, планирования воспитательной работы в школе (анализ внеучебной ситуации, вычленение базовых ценностей, формулировка целей, планирование организации соответствующих действий) и наращивание связности и целенаправленности при проведении отдельных дел, мероприятий.

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

Пример. Если все основные разнообразные, весьма пёстрые по содержанию, мероприятия года организационно проходят через создание и функционирование временных организационных групп (советов, дел или ещё чего-то) и в целях-задачах школьного воспитания говорится о развитии организаторских умений школьников, можно говорить о наличии в школе, как минимум, основ системы воспитательной работы.

Факторы такого развития событий — опытность ЗДВР (и может быть, вожатой), наличие у него управленческого, более-менее системного мышления; традиционная для школы системность в работе (поддерживаемая общественным мнением педагогов), общие системные установки директора, удерживание заместителем директора, ядром педколлектива образа целостности внеучебной части школьной жизни.

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

Последний вариант, несмотря на свою парадоксальность, вполне объясним. Какое бы ни было организационное и содержательное единство и системность, ис-

пользование педагогами педагогически, психологически неэффективных стилей общения, организации деятельности, методов, технологий, незадействование соответствующих психологических механизмов (включения школьников в значимую и привлекательную для них деятельность, организация осознания, осмысления школьниками этой деятельности и отношений, акцентировки интересности, авторитетности, открытости педагогов) ведут к воспитательной нерезультативности.

Торможением в эффективности системы воспитательной работы служит и противоречие между учебными и внеучебными ценностями, а также стилями взаимодействия педагогов со школьниками в учебной и внеучебной сферах. Более того, такое противоречие может создавать напряжение, конфликты в администрации, в педколлективе и этим самым способствовать регрессу школьного воспитания от системы воспитательной работы к отдельным воспитательным мероприятиям, действиям.

Негативный же сценарий динамики системы воспитательной работы связан со снижением её эффективности, сужением до каких-то отдельных линий-цепочек, превращением в феномен бумажно-документальной, а не реально осуществляемой конструкции (мифологизация, имитация системы воспитательной работы). Следствие всего этого — наращивание негативного отношения педагогов как к идее системности, так и к воспитательной работе в целом. На уровне школьников главным признаком такой отрицательной динамики является сужение неформального актива школьников, детей, стремящихся быть организаторами и активными участниками планируемых дел, мероприятий.

Предпосылки отрицательной динамики: смена ЗДВР, директора школы, вожатой, усложнение состава школьников (их численности, разнообразия, трудности), существенная смена педагогического коллектива, последовательная асистемная политика специалистов управлений образования.

Обобщим наши рассуждения двумя моделями: Школа А и Школа Б.

Школа А.

Организация воспитания в школе ориентирована на усиление его системности, на движение к уровню системы воспитательной работы, а может быть, и к воспитательной системе школы.

В этой работе администрация школы проявляет школьные ресурсы в сфере воспитания, опирается на них, на возможности педагогов, школьников, наращивает воспитательные ресурсы.

Руководители школы учитывают естественные закономерности развития воспитания в школе как процесса: его нелинейность, наличие подъёмов, спадов; точек, зон неустойчивости, бифуркаций; факт организационной инертности — и подстраивают управленческие процессы под эти закономерности.

Администрация, педагоги учитывают и используют синергетические механизмы: резонансного управления, малых точечных воздействий, моделирования, создания опережающих ситуаций, сценарного планирования, образования зон неупорядоченности.

Инновации вводятся как отклик на проблемы и потребности школы, строятся на основе развития субъектной позиции её участников и анализа возможных положительных и отрицательных последствий.

Школа Б.

Организация воспитания в школе носит случайный, несистемный характер. Воспитательный потенциал, ресурсы в сфере воспитания не анализируются и учитываются в малой мере.

На естественные закономерности процесса воспитания в школе внимание не обращается. Подъёмы, спады, кризисы воспитания в школе носят непредсказуемый характер и непредсказуемые (иногда положительные) последствия.

Руководители школы склонны в сфере воспитания к «резким движениям», к радикальным решениям, не соответствующим реальной ситуации.

Эти решения побуждаются чаще всего внешними требованиями к школе.

Инновации носят случайный характер. Они либо не результативны, либо их позитивный результат не закрепляется управленческими средствами.

Закончим тему динамики воспитания в школе вопросами, обращёнными к директору школы и к его заместителю по воспитательной работе.

На каком уровне организации воспитания находится ваша школа? По каким признакам вы судите об этом?

Прослеживается ли динамика воспитания в масштабах вашей школы? Является ли она позитивной или негативной? В чём её причина?

Знаете ли вы воспитательный потенциал вашей школы, учитываете ли, развиваете ли воспитательные ресурсы школы?

Чувствуете ли вы подъёмы и спады воспитания в школе? Анализируете ли, понимаете ли их причины?

Стремитесь ли к усилению этих подъёмов и к ослаблению этих спадов?

Моделируете ли с педагогами, через проблемную групповую работу, будущее воспитания в вашей школе? Создаёте ли со школьниками «опережающие ситуации» (лагерные сборы, школы активов, творческие учёбы, социальные игры), демонстрирующие возможные образцы привлекательной деятельности, общения, отношений?

Продумываете ли вы в школе новшества, инновации, поддерживаете ли их, если они вводятся другими педагогами? Делаете ли вы это на основе закономерностей инновационных процессов (анализа ситуаций, в частности — потенциала в отношении планируемого нововведения, инновационных проб, их анализа, обучения инновациям педагогов, управленческой и психологической поддержки распространяющегося новшества, анализа его позитивных и негативных последствий)?

...Нам стоит ответить на два вопроса: сколько же в действительности классный руководитель тратит времени на свою работу и какие бывают типы классных руководителей?

**Драматическая фигура**

Что такое классный руководитель?

- Наша классная мама?
- Доносчик родителям?
- Весёлый творческий человек?
- Мешает нам жить своей жизнью?
- Защитница?
- Пропагандист того-сего?
- Мудрая женщина-советчик?
- А кто это?

Классный руководитель в современной школе — драматическая фигура.

На языке теории управления — его место в деятельности организации (школы), функции, требования к нему — ярчайший пример «разбалансировки рабочего места».

Сбалансированное рабочее место — это соответствие требований к деятельности, условиям и оплате труда.

Да, в оплате деятельности классного руководителя в 2020 году произошёл существенный прирост — в большинстве городских, поселковых, сельских школ («чистыми деньгами») не меньше чем 4350 рублей в месяц (есть где заметно больше).

То, что это прогресс, можно проиллюстрировать данными предыдущих лет. В позднесоветские времена за классное руководство платили примерно 10% от оплаты за ставку (18 уроков в неделю), в 2000 году — 5%, в 2006 — почти 25% (знаменитые 870 рублей), к 2019 они превратились в 8% и вот теперь 4350 рублей.

А какой это процент от зарплаты учителя, работающего на ставку? Ответить на этот вопрос — не-

просто. Теперешняя формула расчёта зарплаты учителя — сложная, как говорят учителя-гуманитарии — без математического образования не разберёшься.

Но вроде бы примерно 35% от учительской зарплаты за ставку (с учётом всяческих оплат) набегают.

Перейдём к требованиям.

Эта оплата за какой объём работы?

Ответить на этот вопрос сложно.

Оттолкнёмся от министерских методических рекомендаций по разработке Положения о деятельности классного руководителя (в редакции 2020 года).

В нём перечислено шесть видов *ежедневной* работы классного руководителя, пять видов *еженедельной* работы, три вида *ежемесячной* работы.

Посчитаем за неделю. Пусть на каждый вид ежедневной работы потратится 10 минут. За день набирается 60 минут, 1 час, за неделю (за 5 дней) — 5 часов. Из еженедельной работы (5 видов) набирается за неделю примерно час (вероятно, сильно занижено).

Итог — не менее 6 часов работы в неделю (одна треть от 18-часовой ставки за уроки).

Конечно, все наши рассуждения чрезвычайно формальны. Можно не за 6 часов, а за один час классному руководителю умудриться сформировать ненависть школьников к себе, можно за тот же час создать атмосферу совместного творчества и взаимопонимания.

Поэтому, если мы собираемся что-то анализировать про классное руководство, стоит ответить на два вопроса: сколько же в действительности классный руководитель тратит времени на свою работу и какие типы классных руководителей есть.

В достаточно уже давнем исследовании начале 2000-ых годов (до эпохи массового распространения мобильных и интернета), мы попросили классных руководителей провести хронометраж своей деятельности.

Учитывались и бумажная сторона работы классного руководителя, и организационная работа (организация питания и дежурства и пр.), и непосредственная работа с детьми (классные часы, участие в школьных делах, индивидуальные и групповые беседы, работа с активом), и взаимодействие со «взрослыми» (родителями, коллегами, администрацией).

Этот учёт проводили в течение двух недель 120 классных руководителей Ульяновской области.

Что же получилось? Средние затраты времени на классное руководство — 8,6 часа в неделю (от школы к школе цифра менялась незначительно).

Конечно, во всех школах были особенные учителя, которые тратили на классное руководство и 10, и 13 часов в неделю (впрочем, есть и те, у которых сумма часов не превышает трёх).

По поводу этих результатов возникли два вопроса:

- Чем же отличаются затраты времени классных руководителей в успешных в воспитании школах и неуспешных школах?
- Можно ли что-то изменить в этой картине?

Главное отличие временных затрат классных руководителей успешных школ в сравнении с неуспешными (успешность оценивалась компетентными экспертами) — заметно большие затраты времени на непосредственную воспитательную работу.

Где же «успешные» экономят (ведь общие суммы равные)? Прежде всего в организационно-хозяйственном блоке, подключая школьников, а то и передавая школьникам организационные функции — таким образом, невоспитательная организационная задача превращается в воспитательную, в педагогически осмысленную организацию деятельности.

Каковы стратегии действий администрации школ в отношении классного руководства по решению обнаруженной проблемы⁵?

Первая стратегия — «Идейная»

Её тезис: педагогическая деятельность, в частности — деятельность классного руководителя, — это особая социальная деятельность, в которой ориентация на рамки зарплаты непродуктивна, выхолащивает смысл педагогической работы как служения развитию детей, передачу им человеческой культуры.

Так и хочется согласиться с этой гуманистической мыслью, если бы она не была... бесчеловечна (!), бесчеловечна в отношении педагогов. Обратите внимание — ориентация на служение в этом тезисе рассматривается не как акт личного, индивидуального выбора, самоопределения, а как социальное внешнее давление.

Такая управленческая позиция ведёт к усилению итак широко распространённого среди педагогов состояния фрустрации, а на социально-интеллектуальном уровне — к мифологизации педагогической работы, приписывании ей таких целей, задач, которые объективно недостижимы. Мифологизация помогает фрустрации. А фрустрация, особенно для эмоционально несильных людей, — путь к неврозам и другим нездоровым последствиям. «Идейный» путь — путь к нездоровью педагогов.

Речь, конечно, не идёт о тех классных руководителях, которые выбрали себе такую дорогу через осознанное, продуманное самоопределение, для которых их деятельность имеет личный (и в то же время профессиональный) смысл. Но рассчитывать управленцу только на этот тонкий слой замечательных профессионалов при реализации школьной воспитательной политики — несерьёзно.

⁵ В описании стратегий автор использует материалы Н.Н. Михайловой.

Вторая стратегия — «Внутренний секвестр»

Её тезис — в рамках заданного оплачиваемого времени работы обоснованно изменить структуру деятельности классного руководителя. Собственно, это развитие ситуации, обнаруженной нами при анализе работы классных руководителей успешных школ.

Какие же есть ещё резервы на этом пути, кроме названного выше перевода организованного блока в педагогический?

Возможно сжатие «бумажного» блока. Резервы такие. Во-первых, изменение смысла работы с дневниками. Устранить его дисциплинирующую функцию и функцию педагогического учёта оценок (в мировой педагогической практике функции документов вроде нашего дневника часто сводятся к личной записной книжке школьника с фиксацией расписания, заданий и всяческих школьных объявлений). Обратите внимание, в этом случае вместо контроля за оценками и записями в дневнике на первый план выходит социально-педагогическая задача обучения, развития умения вести деловые и личные записи. Фиксация же оценочной динамики возможна в самых разных других формах: экранов успеваемости в духе В.Ф. Шаталова, итоговых листах по пройденным темам, зачётных книжек, которые могут быть и бумажными, и электронными.

Второй резерв — использование компьютерной и множительной техники, но не просто использование, а применение стандартных форм планов, отчётов, списков и значков—символов, сокращающих объёмы записей.

Труднее сократить траты в блоке «Другие взрослые». Но всё-таки можно. Один резерв в отчётливом публичном разведении внутришкольных функций — за что отвечает социальный педагог, за что — классный руководитель, за что — завуч, диспетчер. Второй резерв — тоже распределительный — он состоит (вместе с внешними социальными структурами) в разумной проработанности сфер ответственности школы и других социальных институтов.

Суммируем качества модели «Секвестр».

Её положительные стороны:

- ориентация на реальные ресурсы, в рамках правовых отношений, соответствующих оплате труда;
- отчётливое выделение приоритетов среди традиционных составляющих классного руководства;
- указание на конкретные формы сокращения временных затрат на недетские блоки.

Её ограничения:

- необходимость ориентации на относительно поверхностные цели воспитания, воспитание «в глубину» и «в ширину» в данных временных пределах невозможно;
- в рамках «Секвестра» нет временных затрат на инновации педагогов и на их самообразовательную работу;

- модель наиболее реалистична для классов «без полюсов» в виде одарённых и проблемных школьников. Серьёзная работа с любой проблемой требует значительных дополнительных временных затрат.

Третья стратегия особенная — «Расширение ресурсов»

Её тезис — поиск дополнительной оплаты и других поддержек учителям за конкретную инновационную работу. Как правило, это связано с включением школы в экспериментальную работу и инновационные программы.

И хотя в этом случае происходит вроде бы увеличение «бумажного» блока (диагностическая работа, отчёты по экспериментам), но появляется возможность, с оглядкой на тему экспериментирования или содержания инноваций, ставить дополнительные воспитательные цели.

Поисковая, экспериментальная, инновационная работа, если она не имитируется, а действительно разворачивается в школе, изменяет отношение классных руководителей с управленцами: делает их более содержательными. Обсуждение, анализ инновационного, исследовательского процессов в сфере воспитания способствует лучшему пониманию и осознанию событий в детской среде. Работа в таком режиме создаёт предпосылки для развития и самообразования педагогов.

Суммируем качества стратегии «Расширение ресурсов».

Её достоинства:

- расширяет возможности для деятельности классного руководителя за счёт новых финансовых, организационных, содержательных ресурсов;
- создаёт шанс на построение взаиморазвивающей педагогической среды, осознание воспитателями проблем своей работы, их продуктивного общения;
- предоставляет ресурс для самообразования педагогов.

Её ограничения:

- она существует в рамках нестабильных правовых отношений (эксперимент не может продолжаться вечно);
- «добавочная» деятельность ведёт (особенно в начале и при завершении экспериментирования) к росту «бумажной» работы;
- возможны обострения отношений между педагогами (как внутри экспериментально-инновационной группы, так и с другими педагогами, а также администрацией).

И «Секвестр», и «Расширение ресурсов» можно рассматривать как частичное, переходное решение организационно-управленческих проблем работы с классны-

ми руководителями как ресурсами школьного воспитания. Более радикальное решение этих проблем — введение должности классного воспитателя.

Классный воспитатель (в других терминологиях — классный наставник, освобождённый классный руководитель, куратор класса, тьютор) — педагог, работающий с классом с оплатой, близкой к полной ставке учителя-предметника.

Такой сюжет — экзотическая птица в педагогической стране.

Даже в разгар экспериментирования с освобождёнными классными руководителями (кураторами, воспитателями) в 1990-ые года их вряд ли было больше 1% от всех классных руководителей.

И перспективы его — смутны.

Но представим себе, что деньги на это нашлись. Наступит ли педагогическое счастье в этом случае?

Автор данного текста занимался практическим обучением и консультированием освобождённых классных руководителей в одной из школ Ульяновска.

Результаты были противоречивы. Наряду с действительным повышением результативности воспитательной деятельности классных руководителей были и проблемные феномены. Например, голос учеников 9 класса: «Когда же, наконец, она от нас отстанет?!»

Разный классный

Но вернёмся к обычной ситуации. Посортируем классных руководителей. Выделим «энтузиастов», «добросовестных» и «невключённых».

«Энтузиасты» готовы тратить и тратят на классное руководство время, существенно превышающее оплачиваемое.

«Добросовестные» — это действительно ответственные педагоги, но не склонные в своей работе существенно превышать оплачиваемое время.

«Невключённые» стараются заниматься деятельностью классного руководителя как можно меньше, сводя свои временные затраты на воспитательную работу к минимуму, в пределе к нулю.

Расклад их (экспертная оценка заместителей директоров школ по воспитательной работе в 2000-ые годы) по школам Ульяновской области таков: «энтузиастов» — около 15% (максимальная цифра, в одной особенной школе — 25%), «добросовестных» — 75%, «невключённых» — 10%.

Управленческая политика в отношении энтузиастов почти очевидна: поддерживать, поощрять, иногда не мешать, иногда терпеть (если характер энтузиастов «не сахар») и, если возможно, выводить их в лидерскую позицию.

Среди «добросовестных» встречаются различные «малые» группы, типы.

- Первый тип — «*ситуативные*» педагоги. Это классные руководители, более-менее знающие своих ребят, чего от кого ждать хорошего или плохого, и действующие в основном по ситуации, по случаю. Никаких особых, последовательных целей такой

Можно ли «посортировать» классных руководителей по способам их взаимодействия со школьниками?



классный руководитель не ставит (имеется в виду не на бумаге, а в реальности своей работы). Им управляют ситуации, дети, собственные настроения, ну может быть, ещё смутный, неопределённый образ хорошего педагогического поведения.

- Второй тип — «*соответствующие*» — соответствующие требованиям администрации и ожиданиям коллег. Это те педагоги, которые более-менее чётко выполняют основные требования администрации. Это те педагоги, что оглядываются на деятельность коллег и стараются быть не хуже (но и не лучше) их. Хуже-лучше не по результату, а по количеству и формам работы. Если требования администрации разумны, а работа коллег эффективна, то результаты «соответствующего» педагога могут быть и неплохими.
- Ещё один вариант — «формалисты» (может, лучше сказать «*формисты*»). «Формисты» без каких-либо серьёзных оснований берутся за какую-нибудь увиденную форму воспитательной работы как образец и тянут её в свой класс. Результат, конечно, случаен. Если форма, оказывается адекватна возрасту, особенностям класса и собственному стилю педагога — тогда в плюс, если наоборот — в минус, и у педагога появляется основание утверждать: «Современных детей ничего не интересует».
- Четвёртый тип — «*утописты*». Это те классные руководители, что формулируют, ставят свои цели педагогической работы, верят в правильность своих целей и стремятся их достигнуть. Но так как сами эти цели оказываются завышенными, утопичными (в духе всестороннего, духовного и т.п. воспитания) — результат не достигается. Такой педагог (если он действительно верит в свои цели) оказывается фигурой драматичной.
- Пятый вариант — «*реалисты*». Это классные руководители, ставящие ограниченные, вроде бы частные цели и достигающие их через соответствующие этим целям способы, формы, методы работы. Среди реалистов есть разные уклоны. Одни из них озабочены организацией позитивного опыта совместных обсуждений и разрешений школьных и жизненных ситуаций, другим более важным кажется опыт взаимопонимания и доброжелательного общения, третьи более-менее систематически организуют командные и индивидуальные конкурсы, создающие у ребят опыт поведения в ситуациях групповой или личной конкуренции, четвёртые стремятся вызывать групповые, коллективные переживания, эмоции.

Наконец — «*невключённые*». Они тоже имеют свои подгруппы: от идейных противников воспитательной работы до тех, для кого вся педагогическая деятельность случайна и незначима.

Использование, актуализация, развитие деятельности классного руководителя как ресурса школьного воспитания невозможно без понимания, кто есть кто и какие управленческие «заходы» сделают его, классного руководителя, деятельность вкладом в развитие воспитания в школе.

Исходное ядро такой управленческой работы может быть сформулировано в следующих положениях:

- анализ особенностей школьных классных руководителей, их отношения к своей деятельности и к организации воспитания в школе;
- выработка проблемными группами, специально подобранными с учётом школьного и педагогического стажа педагогов, документа о деятельности классных руководителей в данной школе;
- обсуждение и утверждение его на уровне методобъединений классных руководителей или педсовета;
- процедура официального подписания этого документа администрацией и классными руководителями;
- доступность этого документа («каждому педагогу — в руку»);
- при принятии в школу нового педагогического работника совместный с представителем администрации разбор документа и публичная процедура подписания;
- пересмотр и переутверждение документа (например, раз в 3-5 лет).

Вот, пожалуй, и всё о классных руководителях как ресурсах воспитания в школе.

Но есть другой взгляд на типы классных руководителей. Елена Петренко среди ярко выраженных по основной направленности деятельности классных руководителей выделяет «организаторов», «психологов», «поддерживающих» и «социальных организаторов».

- «*Организаторы*» — это те классные руководители, которые увлечённо организуют «внутреннюю» деятельностную жизнь класса (организуют праздники, творческие дела, поездки и т.п.).
- «*Психологи*» занимаются прежде всего отношениями в классе, стремятся к выращиванию доброжелательной атмосферы в классе (проводят психологические игры, обсуждают со своими школьниками возникающие в классе ситуации, проводят этические дискуссии и т.п.).
- «*Поддерживающие*» прежде всего обращают внимание на особенных учеников, на решение их учебных, внеучебных, отношенческих проблем (используя тактики педагогической поддержки, тьюторские техники и т.п.).
- «*Социальные организаторы*» стремятся из своего класса сделать «социально-ориентированный организм», втягивая школьников в различные виды волонтерства, социальные проекты, социально-направленные коллективные творческие дела и т.п.)

Какие-то из этих типов ярких классных руководителей встречаются чаще («организаторы?»), какие-то реже («поддерживающие?»). Какие-то чаще проявляются среди классных руководителей подростковых классов, какие-то — в работе в старших классах.

Но можно ли «посортировать» классных руководителей по способам их взаимодействия со школьниками?

Эта идея была реализована нами в довольно масштабном исследовании (в доковидную эпоху — это важно), в котором приняли участие 1210 классных руководителей из городских и сельских школ 20 регионов, шести административных округов!

Классным руководителям (кстати, это были классные руководители 6—9-х классов) предъявлялось семь пар утверждений и предлагалось в каждой паре утверждений выбрать, какой вариант они чаще реализуют в своей деятельности.

Одно утверждение в каждой паре акцентировало разумно директивный способ взаимодействия со школьниками, а второе — разумный совместный («коллегиальный»). Слово «разумный» здесь означает, что утверждения формулировались так, чтобы они воспринимались как нормальная позитивная педагогическая работа.

Опишем эти утверждения в виде «полюсов».

Полюс «директивного» классного руководителя:

- Информировывает класс о внешних событиях, распоряжениях, мероприятиях.
- Распределяет поручения по критериям полезности, разумности данного распределения.
- Информировывает класс о ходе и результатах учебной работы на основе информации от учителей и классного журнала.
- Лично выясняет причины нарушений дисциплины и применяет разумные санкции в отношении нарушителей.
- При подготовке класса к школьным мероприятиям распределяет задания с учётом способностей, интересов и умений учеников.
- Оценивает результаты участия детей в школьных и классных мероприятиях, учитывая педагогические цели и задачи.
- При участии школьников во внешкольных «выходах», мероприятиях проводит инструктаж по поведению и общению школьников в общественных местах.

Полюс «совместного» классного руководителя:

- Поддерживает информирование класса школьниками о внешних событиях, распоряжениях.
- Организует участие школьников в распределении поручений, заданий, связанных с жизнью класса
- Организует анализ школьниками хода и результатов учебной работы в классе.
- Проводит совместный со школьниками анализ причин нарушений дисциплины и способов действий в данной ситуации.
- Стимулирует активность школьников при планировании и подготовке участия класса в школьных коллективных делах, мероприятиях.

- Организует обсуждение, коллективный анализ школьниками хода и результатов участия класса в школьных и классных мероприятиях.
- Поддерживает и стимулирует участие школьников в распределении поручений при подготовке внешкольных «выходов», мероприятий.

Что же в итоге получилось в этом опросе?

Предпочитают способы взаимодействия, определённо стимулирующие активность школьников (как говорят психологи, их субъектную позицию) примерно 25% педагогов (+25). Предпочитают способы взаимодействия, отчётливо поддерживающие пассивность школьников, 15% (+26).

Эти данные противоречат оценкам экспертов, которые оценивали деятельность классных руководителей.

Анализу гипотез, объясняющих этот парадокс, посвящён следующий этап исследования.

Первая гипотеза сводится к неадекватности профессиональных самооценок классных руководителей. Метод проверки гипотезы: двойная инструкция при заполнении бланка классных руководителей, использовавшегося в массовом опросе.

Первая инструкция: оцените в данном бланке деятельность «хорошего» классного руководителя. Вторая инструкция — оцените деятельность себя как классного руководителя. Задание выполнили 87 классных руководителей. Применялась шестибальная шкала. Подсчитывалось среднее число соответствующих выборов, приходящихся на каждого педагога с позиции восприятия собственной деятельности и деятельности «хорошего» классного руководителя. Для дальнейшего анализа использовались разницы этих показателей (дельта), а также уровень самооценки каждого педагога в позиции классного руководителя.

Средняя оценка «хорошего» классного руководителя — 4,7 балла; себя как классного руководителя — 4,1. Отношение самооценки к эталонной оценке — 0,87. В исследованиях самооценки данный уровень обычно интерпретируется как высокий и завышенный.

Второй бланк также содержал дополнительное задание: респондентам предлагалось отметить себя как классного руководителя на отрезке с полюсами «Плохой — хороший классный руководитель». Отрезок длиной 10 см не был градуирован. При обработке результатов весь отрезок оценивался как 100 баллов.

Самооценки классных руководителей в этом задании распределились следующим образом: в диапазоне 81—100 баллов — 34%, 61—80 баллов — 40%, 0—60 баллов — 26%. Эти данные подтверждают версию значительной распространённости очень высокой профессиональной самооценки классных руководителей и интерпретируются нами следующим образом: значительное число педагогов (порядка 30% опрошенных) с завышенной самооценкой в данной профессиональной роли. Это обстоятельство, по-видимому, и является одним из факторов, объясняющих разницу в данных опросника и оценкой экспертами распространённости «совместных» классных руководителей.

Вторая гипотеза выдвигала на первый план объяснения расхождения оценок классными руководителями своей деятельности в массовом опросе с мнениями экспертов — своеобразием интерпретации классными руководителями описаний

действий в бланке массового опроса. Исследование проводилось методом фокус-группы.

Участникам фокус-группы предлагалось дать интерпретацию утверждениям опросника. Основной вопрос, на который отвечали участники группы: как в практике классных руководителей происходит действие педагога, описанное в соответствующем утверждении?

Результаты: в 30% интерпретаций действия классных руководителей, заложенные в опроснике как стимулирующие пассивную позицию школьников при организации жизнедеятельности класса, описывались как относительно активные и в 39% высказываний действия классных руководителей, заложенные в опроснике как стимулирующие активную позицию школьников, интерпретировались как порождающие относительную пассивность учеников.

Управленцы и ресурсы — кто за главного

Кто в той или иной мере организует воспитание в масштабах школы? Очевидно — это администрация школы: директор и его замы.

Опора, главная удерживающая сила, «крыша» воспитания в школе — вроде бы её директор. В действительности это не всегда так. Иной директор достаточно индифферентен (если не происходит каких-то резких событий) к тому, что и как организуется в воспитательной сфере в его школе.

Главная реализующая сила, повседневный *мотор* школьного воспитания — ЗДВР — заместитель директора по воспитательной работе.

Поэтому начнём с него.

Анализ ЗДВР как ресурса школьного воспитания будем вести в терминах, предложенных видным психологом Ларисой Максимовной Митиной для характеристики учителя.

По Митиной, следует говорить о трёх интегральных характеристиках педагогов: направленности, компетентности и деятельностной гибкости.

Начнём с направленности. Во-первых, можно отличать «внутреннюю» и «внешнюю» направленность заместителя директора: интерес к собственно процессу воспитания как создания условий для личностного развития школьников (внутренняя) и интерес к соответствию норм, правил, требований, ожиданий, идущих от инстанций вне воспитательного процесса: директора, районных специалистов-методистов, коллег из других школ и пр. (это внешняя направленность).

Сами эти направленности можно раздробить, трансформируя концепцию педагогических центраций учителя по Александру Борисовичу Орлову. По Орлову (с нашим добавлением), имеется семь центраций (приоритетных сфер интересов) педагога: на переживании своего статуса, на мнениях админи-

Примыкает к управленческой компетентности дипломатическая: умение выстраивать отношения, влиять на внешкольных значимых людей, в том числе «верхних» в образовательной государственной иерархии



страции, коллег, родителей, на интересе к содержанию и способам педагогической работы, на развитии коллектива и на развитии ребёнка.

По аналогии с этой классификацией для ЗДВР можно ввести такие центрации:

- центрация на переживаниях, размышлениях о своём статусе («А как ко мне относятся коллеги, родители, ученики как к школьному начальству. Я же — заместитель директора!»);
- центрация на мнениях, оценках директора о своей деятельности;
- центрация на мнениях, оценках педагогов школы, прежде всего классных руководителей, о своей деятельности;
- центрация на мнениях внешкольных статусов верхних людей (специалистов управлений образования и др.);
- центрация на организации отдельных дел, мероприятий как условий развития школьников.

Первые четыре центрации — выражение внешней направленности, последняя — внутренней.

Но есть ещё один вариант направленности, не вписывающийся в оппозицию «внешняя—внутренняя»: стремление быть, ощущать себя частью педагогического школьного сообщества, что-то вроде «командной центрации». Здесь значимо не столько мнение о деятельности личной, сколько ценность действий вместе, объединённо.

Ещё одно измерение направленности — личный интерес к какому-то определённому содержанию воспитания (туризму, краеведению, художественному, интеллектуальному, спортивному и т.д.). Он связан чаще всего с преподавательской специализацией ЗДВР, но иногда с его хобби. Если это измерение направленности становится центрацией, то замдиректора, по существу, уходит от своих функций в сторону более частной работы — организации какой-то интересной для него деятельности.

Разберёмся теперь со второй интегративной характеристикой ЗДВР — его компетентностью.

Пожалуй, её можно разделить на четыре блока: «педагогическую», «управленческую», «дипломатическую» и «научно-методическую» (все названия условные).

Под педагогической компетентностью здесь имеется в виду умение взаимодействовать со школьниками непосредственно, организуя их деятельность (организаторская компетентность) и строя общение с отдельными школьниками и с группой школьников (коммуникативная компетентность).

Особенно значима коммуникативная компетентность в двух ситуациях: в работе со школьным активом и в публичной ситуации обращения заместителя директора к «массе» школьников.

Составляющая управленческой компетентности — это знание и умение выстраивать на бумаге и в жизни грамотно, с точки зрения законов управления, стратегию, а также умение строить под задачу отношения с педагогами и коллегами, с другими членами администрации.

Примыкает к управленческой компетентности дипломатическая: умение выстраивать отношения, влиять на внешкольных значимых людей, в том числе «верхних» в образовательной государственной иерархии.

Наконец, научно-методическая компетентность: осведомлённость в психологических, педагогических, методических идеях, концепциях, разработках, имеющих отношение к деятельности замдиректора по воспитательной работе.

Вот такая, довольно краткая, характеристика компетентности ЗДВР может быть использована для самоанализа или другими управленцами для экспертных оценок его работы.

Достаточно ввести какую-нибудь простую градацию и оценить по ней каждую составляющую компетентности. Например, «+» умение, знание по данной составляющей определённы выражены; «+—» — выражены не плохо, «—+» — отдельные знания, умения есть, но не более; «—» — знания, умения по данной составляющей не выражены.

Третья интерактивная характеристика педагога, по Митиной, — деятельность гибкость. Специфика работы замдиректора по воспитанию — необходимость переключаться, и довольно быстро, с одной деятельностно-коммуникативной ситуации на другую: административное совещание — запуск школьного дежурства — проектирование общешкольного дела — летучка с активом на переменах — анализ классного мероприятия — переговоры с людьми из районной администрации — речь на родительском собрании... — и всё это умещается в один день.

Какие можно выделить составляющие, компоненты этой деятельностной гибкости? Это экспрессивная составляющая (умение вдохновлять участников деятельности), это регулятивный компонент (умение переключаться с одной деятельности на другую), это, наконец, спектр ситуаций, в которых срабатывает каждое из предыдущих умений.

Аналитически, опять-таки, можно ввести какую-нибудь градацию вроде предыдущей «+», «+—», «—+», «—» и сделать самому или другим заинтересованным лицам вывод о данной ресурсной составляющей.

Интеграцией этих интерактивных характеристик является феномен авторитета заместителя директора по воспитанию у школьников, у педагогов, у родителей школьников. Собственно, этот авторитет, эти авторитетности и есть обобщённый ресурс замдиректора. А уж признание окружающими (детьми и взрослыми) права ЗДВР влиять, властвовать, лидировать, руководить являются следствием.

Но кто он, типичный, более-менее состоявшийся заместитель директора школы по воспитательной работе?

Это женщина 30-40 лет, с опытом успешного классного руководства и опытом вожатской деятельности с ненулевыми амбициями; человек энергичный, немножко «громкий», стремящийся учить педагогов; не боящийся взаимодействия с детьми; умеющий работать с группой людей, но не очень этим увлечённый; ощущающий разрывы, напряжение, нестабильность своей должности и своей деятельности.

*От лидера до помехи:
ресурсные уровни директора*



Директор

Но вернёмся теперь к директору школы. Его ресурсные уровни (может быть, не уровни, а варианты) в сфере организации воспитания таковы:

- Директор — лидер воспитательной политики в школе, задающий стратегические, общие рамки, устремления школы в сфере воспитания, компетентный участник аналитической работы и ключевых школьных событий.
- Директор школы — *компетентный поддерживатель*, лидерские стратегические функции в сфере воспитания у замдиректора, но директор по запросу заместителя включается, и весьма компетентно, в обсуждение, анализ стратегии, тактики, проблем, результатов воспитания в школе (он что-то вроде компетентного ситуативного методиста).
- *Некомпетентный поддерживатель* — его поддержка в этом случае смещается из сферы собственно организации воспитателя в дипломатическо-хозяйственную сферу: договориться, пользуясь своими связями и статусом, с нужными людьми, добыть какие-то средства и инструменты, срегулировать, если необходимо, отношение ЗДВР с коллегами по администрации школы.
- *Невмешивающийся* — в этом случае деятельность ЗДВР пускается более-менее на самотёк, как отдельная сфера, которой директор касается только в отдельных случаях (чаще всего в формальных ситуациях), но в то же время и не мешает

своему заместителю. (Чаще всего это неопытный директор при опытном ЗДВР, либо директор, замученный хозяйственно-административными проблемами).

- *Некомпетентный, мешающий* — директор школы без личного опыта успешной воспитательной работы, не ориентирующийся ни в теории, ни в методике, ни в специфике работы заместителя директора по воспитанию, но имеющий свой собственный миф о том, что и как надо делать в воспитательной сфере; весьма далёкий от реальных проблем и реальной воспитательной деятельности.

Подвариант этого типа — директор школы, бывший замдиректора по воспитательной работе или начальник летнего лагеря, воспринимающий свою деятельность как успешную и «навешивающий» её на совершенно другую ситуацию и другого человека (своего зама).

О директоре всё.

...Как ни странно, даже у таких нововведений могут обнаружиться достаточно оптимистические повороты



Нововведения и наблюдения

Осень 2022. Флаг

1 сентября 2022 года. Среднестатистическая школа. Линейка. 400 (600, 800...) школьников. С родителями и учителями — поболее.

Стоят в два (три) ряда большим каре.

Настороженные первоклассники, почти послушные второклассники, веселенькие подростки, вглядывающиеся друг в друга знакомые — незнакомые (из других школ!) десятиклассники.

Перешёптывания, обнимания, перегляды, подначки, себя показать, макияж поправить, телефон полистать.

Не тепло, но и не очень холодно. Дождик то начинается, то заканчивается. Солнце робко выглядывает из-за туч. Ветер.

Говорит что-то директриса.

Микрофоны не отрегулированы, посему: то тихо — не разберёшь, то громко — и тоже непонятно.

Потом какой-то дядька (тётка) — кажется, призывает учиться и любить Родину.

Подъём флага.

«Опять Машка и Колька — и не надоело им выставляться».

Гимн.

Помнят начало: «Россия — такая-то наша держава, Россия — наша страна». Дальше никак что-то не запоминается.

...Ну что ж, повторим через неделю...

Влияет ли вся эта ситуация на школьников? Психология даёт сложный ответ.

Если изначально, до линейки, на какие-то моменты этой ситуации (флаг, гимн, директор, вид школы...), настрой хотя бы минимально положи-

тельный, то и эта линейка, и каждое её повторение ведёт к небольшому, маленькими порциями, закреплению этого позитива.

Не надо его переоценивать — это скорее неосознаваемый, в данном варианте — позитивный, фон для последующих событий.

Если же первоначальный настрой неопределённый, а то и негативный? Да тут ещё дождь усилился, гость говорит скучно, колготки порвались, «Ленка не на меня смотрит» — каждое повторение ситуации (флаг, гимн) будет создавать, закреплять негативное к ней отношение.

Не надо и его переоценивать. Этот негативный настрой может измениться, если что-то следующий раз «зацепит» и перевернёт складывающуюся установку. Зацепит, с положительной ассоциацией! Но это что-то должно случиться.

Что же ситуация совсем не управляема или её можно «развернуть за счёт педагогических хитростей»?

Не знаю.

О «педагогических хитростях», про которые успел услышать от школьных людей (и «Дзен» подсказал) после 1 сентября 2022 года,

...В какой-то школе знаменная группа школьников состояла из спортсмена, волонтера, победителя олимпиады, известного школьного рэпера, бригадира летней трудовой бригады и восьмиклассника-айтишника — причём мальчиков и девочек в этой группе было поровну...

...В другой школе грянул дождь и шторм, и директор рискнул. Флаг не поднимался, а вносился в актовый зал, где его встречал дежурный класс, и вся процедура транслировалась на «плазмы» во все классы (в этой школе плазмы всюду натяканы)...

...А ещё в другой школе подъём флага перенесли на 2 сентября (ещё один отважный директор), а первого сентября разбирали смыслы текста гимна...

Усилят ли все эти нестандартные действия уважения к государственным символам — время покажет.

Осень 2022. Советник

Правильное название этой должности «Советник директора школы по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями». Уф!

Давайте поверим этому названию...

Приходит Советник советовать к директору школы что-то про воспитание и детские объединения...

Вы уже хихикаете?

Но всё-таки как будет директор действовать в этой ситуации? Разный — по-разному, посему как директора — люди разные и Советники тоже люди.

Директор Иван Иванович, скорее всего, отмахнется — иди, мол, к завучу и мне не мешай.

Директор Валентина Петровна устроит «управленческую педагогику»: послушает Советника, покивает, может, даже порасспрашивает, одобрит и... забудет — другие у Валентины Петровны заботы: проверить ремонт крыши; с интернет-провайдером разобраться; решить, что делать с ушедшим в запой завхозом, и отследить, чтобы результаты ВПР были не хуже, чем в соседней школе.

Впрочем, могут быть и два относительно оптимистических сюжета.

Если директор в той или иной мере — стратег школьного воспитания, то он знает, где у него что западает: Школьный театр? Конкурс айтишников? Волонтерство? А вдруг проявившийся Советник что-то из этого потянет — вот пусть и пашет на том конкретном поле, что ему определяют, а потом «увидим, посмотрим, что и как».

Но типовой оптимистический вариант — другой. Советником стал (прошёл соответствующую процедуру) свой человек — школьный вожатый, социальный педагог, педагог-организатор (кое-где они ещё есть).

Ну, и хорошо. Ведь функционал Советников по воспитанию весьма похож на функционал старшей вожатой или педагога-организатора. Будет получать наш человек добавочные 15000 — может, и стараться станет больше.

Ну а то, что Советники предназначены не для педагогики, а для пропаганды — скорее всего, очередная социально-педагогическая страшилка.

Очень трудно представить себе выстроенную системно на всю страну успешную пропаганду без явной идеологической основы и без пронизывающей весь социальный мир организационно-идеологической структуры.

Завуч, вожатые и другие

Следующий предмет ресурсного анализа — заместитель директора по учебно-воспитательной работе (завуч). Имеются в виду, прежде всего, завучи по старшим и средним классам. Нередко это люди старше по возрасту, чем заместители по воспитательной работе, часть из них — бывшие ЗДВР.

«Посортируем» завучей с точки зрения их отношения к деятельности коллеги — зама по воспитательной работе.

- Заинтересованно-партнёрские отношения с ЗДВР, нередко с личными приятельскими отношениями. Конечно, в этом случае вероятность конструктивного взаимодействия, даже общих проектов велика. Правда, в этих отношениях иногда присутствует элемент ревности по поводу учителей, которые, если зам. по воспитанию обнаруживает компетентность и в учебной, прежде всего инновационно-учебной сфере, начинают «уходить» от авторитетного завуча.
- Позиция знающего методиста. Она уже не партнёрская, а несколько сверху, лекторская, но конструктивная. Чаще реализуется в ситуации начинающего зама по воспитанию и опытного завуча, прошедшего в своё время путь ЗДВР и считающего те годы, ту деятельность для себя важной, значимой, успешной.
- Дистанционно-равнодушная позиция. Чаще встречается в случае, если завуч не проявляет и не проявлял интереса к воспитанию как значимой деятельности, либо он просто уставший от школы человек.

На границах педагогического коллектива выстраивается целая группа других персонажей, которые тоже могут быть ресурсными для дела воспитания...



- Защитно-агрессивная позиция. Это завуч из несостоявшихся, неуспешных классных руководителей или замов по воспитанию, а также с перешедшей разумные границы ревностью к успешному или просто молодому, яркому ЗДВР. Агрессия здесь — форма защиты от своей несостоятельности, неуспешности в воспитании или в отношениях. Для ЗДВР, конечно, это самый трудный случай.

Следующая «ресурсная фигура» — *вожатые* (или новоявленный «советник по воспитанию», предполагаемый функционал которого близок к вожатской).

Насколько деятельность вожатого управленческая — это вопрос. Но ответ управленчества в её функционале есть.

(Мы не станем обсуждать два особенных сюжета: опытная, заинтересованная вожатая и вожатая по совместительству — с ведением большой учебной нагрузки. Остановимся на наиболее распространённом варианте.)

Типичная школьная вожатая — семнадцати-двадцатилетняя девушка, не учившаяся на педагога или заочница педвуза, «заглянувшая» в школу, точнее — на эту должность — на год-два-три.

Решающие её ресурсные характеристики: интерес—неинтерес к успешности в общении, деятельности с детьми и детский опыт коллективности.

Сортировка же получается такая.

- Наличие привлекательного, радостного опыта школьной активности (участия, проявления в школьных делах и в их организации). Такой опыт автоматически создаёт интерес к повторению его не со сверстниками, а с другими школьниками.
- Отсутствие такого яркого опыта, но стремление к общению, к взаимодействию со школьниками.
- Отсутствие соответствующего опыта, детей опасается.

Может быть, самое главное в вожатых — это возможность обучаемости, наращивания ресурса. Конечно, наиболее проблематично это для третьего типа вожатых. То, что средства обучения наращивания ресурса должны быть специфичны (паровозом должен идти опыт участия, проживания вожатско-детских или межвожатских общенческих ситуаций и только «вагончиком» — чтение и слушание лекций) — очевидно.

Перейдём теперь к особому педагогическому народу: *педагогам дополнительного образования, психологам, социальным педагогам*.

Руководители кружков, клубов, секций (иногда это школьные учителя, иногда люди со стороны: от работников учреждений дополнительного образования до вузовских работников) имеют различные ориентации, которые можно развести по позициям «мастер» и «воспитатель».

Первые стремятся передать детям, прежде всего, свои умения и знания об умениях; вторые — увлечь смыслом деятельности, построить отношения между ребятами, развить какие-то личностные качества. Вторые, на первый взгляд, носители большего ресурса для школьного воспитания, но ресурс «мастеров» тоже может

оказаться весьма большим — если они будут чувствовать заинтересованность школы в результатах своей деятельности: деятельностном продвижении учеников.

Казалось бы *школьные психологи* — всегда на стороне воспитания. Но это не так.

Позиция психологов в отношении воспитательных усилий школы складывается из пяти частных позиций—опозиций:

- воспринимают ли они себя принадлежащими к педагогическому сообществу в школе, работающему на цели воспитания, или нет;
- знают ли они педагогические традиции школы, стремятся ли в них вписаться или нет, не знают, не стремятся;
- является ли работа с личностью, с её проблемами, развитием приоритетной ценностью данного психолога как практического работника или его интересы, скорее, в сфере диагностики и анализа собственно учебных ситуаций;
- стремится ли он к совместной работе (большинство психологов склонны к этому) или нет;
- наконец, как сложились личные и деловые отношения психолога с заместителем директора по воспитательной работе.

Кстати, здесь уместно упомянуть о неожиданной позиции в отношении психологов замечательного педагога, директора школы Александра Наумовича Тубельского. Он не очень чтит школьных психологов, предпочитая им социальных педагогов.

Социальный педагог — довольно редкая фигура в школе. Спектр его обликов: от собирателя бумаг по образовательным, юридическим, социальным инстанциям до псевдонима классного воспитателя (впрочем, класс у такого воспитателя, как правило, «не мёд»). Социальные педагоги, если они более-менее обученные или увлечённые люди, — хороший ресурс. Важно только найти ему точное место приложения сил.

На границах педагогического коллектива выстраивается целая группа других персонажей, которые тоже могут быть ресурсными для дела воспитания: *библиотекари, охранники, повара, завхоз, технические работники, лаборанты, секретари*. Иногда сила их влияния, а то и авторитет для школьников сопоставимы с влиянием педагогов.

Что нередко приводит этих непдагогических по должностям людей в ресурсы воспитания? Во-первых, чувство принадлежности к школьному сообществу, к общей взрослой команде. Во-вторых, позитивные отношения к педагогам и администрации (в том числе, персонально к замдиректора по воспитанию); в-третьих, в школе учится свой, «личный» ребёнок и школа ему нравится; в-четвёртых, «проклюнулась» мечта о нереализованной педагогической судьбе.

Теперь о внешних по отношению к школе «управленцах» (специалистах и руководителях городских, районных, региональных органов управления образования).

Работники органов управления — традиционный предмет ворчания, недовольства практиков воспитания. Говорят о лавине бумаг, мероприятий, нешкольных конкурсов, «спускаемых» управленцами до школ.

Но внешнее (по отношению к школе) управление образованием — совсем непростое явление. В нём есть, по крайней мере, два слоя: образовательная политика и люди — работники органов управления.

Политика — от государства. Та или иная доля бюрократичности в ней — неизбежность. (Это закон существования любого государства, когда-то об этом писал известный социолог начала XX века Макс Вебер.)

Работники же управления образования, как и работники любой сферы, есть разные: компетентные — не компетентные, увлечённые — не увлечённые.

Им трудно, они работают в весьма противоречивой ситуации.

Вот только некоторые стороны этой противоречивости:

- С одной стороны, в рыночном обществе есть тенденция к коммерциализации воспитания, с другой стороны, воспитание — государственное дело, за которое платит государство.
- Управленческая работа требует дисциплинированности (это отражает вертикальность любого управления), но требует и инициативности в конкретных ситуациях.
- Управленческая работа — это сиюминутность, текучка повседневных дел и в то же время в той или иной мере ориентировка на стратегичность, перспективные цели и возможности.
- Управленческая работа — пиар, предъявление результатов вовне в выгодном свете и в то же время потенциально ориентация на сущностный анализ воспитания по его внутренним законам и законам жизни образовательных учреждений.

Самая большая проблема в том, что все эти полюса управленческой работы в современном обществе неизбежны и нужны!

Но как сделать деятельность управленцев НОРМАЛЬНОЙ работой, каковы приоритеты этой деятельности, каков образ современного «нормального» управленца в сфере воспитания — не ясно.

Давайте поговорим подробнее о специалистах и методистах управлений образования и системы повышения квалификации. Такие специалисты-методисты-преподаватели могут быть и ресурсом, и «антиресурсом» школьного воспитания.

Если они компетентны, разбираются в реалиях современного воспитания, открыты для обсуждения не своих норм, представлений, а школьных проблем, если готовы поддерживать школьных педагогов, в пределе, если готовы «учиться у школы», то это плюс-ресурс.

Если же специалисты некомпетентны, закрыты, в качестве главного мерила используют свой прошлый опыт или абстрактную нормативность, идущую от верхних управленческих структур, то получается минус-ресурс, антиресурс, мешающий школьному воспитанию.

Теперь несколько слов о *воспитательном ресурсе непедагогических верхов* (главы администрации района, мэра и т.п.).

Он определяется его статусом и его воспоминаниями о школьной жизни (значимостью школьных событий в детские годы), переносом на отношения со школьниками вокруг школьных мнений и установок собственной семьи.

Как правило, эти люди в школе ощущают себя скованно и ведут себя неадекватно. Если мы хотим, чтобы их ресурс срабатывал, необходимо постараться задать им способ действий, говорений, поведения в школе.

А теперь

Резюме-памятка-обращение к руководителям школ о ресурсах для дела воспитания

1. Думайте над тем, «кем взять» цели и задачи воспитания.
2. Анализируйте временные затраты классных руководителей, их компетентность, учитывайте факт существования энтузиастов, поддерживайте энтузиастов.
3. Анализируйте конструктивность взаимодействия и возможности членов администраций.
4. Задайте себе вопрос: сколько ваших школьников готовы участвовать добровольно в организации школьной жизни. Нарращивайте этот ресурс.
5. Присматривайтесь к отношению к воспитательным задачам «неосновных» воспитателей (руководителей клубов, секций, кружков, психологов и пр.).
6. Поймите, в чём состоит главный ресурс ЗДВР, в каком из его интересов, умений, что в нём наиболее «чувствительно» к развитию.
7. Анализируйте доступность для педагогов существующих источников информации по проблемам воспитания.
8. Стройте отношения с внешними для школы людьми в соответствии с их позицией в отношении школы.

...О психологических защитах и способах поведения организаторов воспитания в ситуациях, когда «искрит» или непонятно, как себя вести



Оборона ЗДВР

Современная образовательная и социальная ситуация, в которую погружены учителя, классные руководители, вожатые, директора образовательных учреждений и их заместители — почти все работники образования, нагружена серьёзными психологическими противоречиями.

Ожидания государства, общества, родителей учеников, особенности современной социокультурной ситуации, связанной с интернет-мобильной революцией, требования к учителям, идущие от образовательных нововведений последнего десятилетия (ЕГЭ, ФГОС, теперь «Стандарт педагога») создают множество ситуаций, требующих от педагога включения дополнительных эмоциональных, интеллектуальных, физических ресурсов, которых порою у конкретного педагога оказывается мало, недостаточно, что ведёт к повышенному психическому напряжению, неадекватным профессиональным и жизненным реакциям, в конечном счёте — к росту болезненных состояний, к более раннему, чем в предыдущее социальное время, появлению состояния профессионала, называемому в психологии эмоциональным (психическим) выгоранием.

Эмоциональное выгорание характеризуется быстрой утомляемостью, раздражительностью, неадекватными для данного человека реакциями, потерей интереса к деятельности.

Что же с этим делать профессионалу? Какие есть способы, техники, приёмы защиты от таких эмоциональных, психических избыточных напряжений?

Начнём с взаимодействия заместителя директора по воспитательной работе с внешним специалистом.

ЗДВР и внешние специалисты: к оптимальному взаимодействию

Как уже было замечено, работники органов управления, специалисты и руководители городских, районных, областных органов управления образованием — традиционный предмет ворчания, недовольства практиков воспитания.

Что делать в этой ситуации организатору воспитания, если его не устраивают действия управленца?

Подчиниться реальности? Защищаться? Использовать уловки — ради того, чтобы была возможность заниматься «делом»? Идти на конфликт с управленцем, добиваясь, чтобы «отстали» или изменили ситуацию?

Если внешний специалист компетентен в сфере организации воспитания и открыт во взаимодействии с организатором воспитания, то основные способы поведения ЗДВР — понять идеи специалиста для их использования в школе, и в каких-то случаях полезен деловой спор с ним для прояснения позиций и поиска сотрудничества в решении проблем организации воспитательного процесса.

Если организатор воспитания воспринимает специалиста как некомпетентного, но «идейного», с взглядами на воспитание, далёкими от убеждений и опыта ЗДВР, то лучшие стратегии — уклонение и внешний компромисс. Приспособление, даже внешнее, — не очень хорошая тактика в таком случае. В ответ возможна наступательная активность «гостя» с требованием отвечать его ожиданиям. (Переубедить такого специалиста проблематично — при попытке ему что-то доказать «всплывают» его психологические защиты.)

Если специалист некомпетентен в деле воспитания и без какой-либо своей позиции, «работает» по принципу «требуют — выполняю», то стоит ориентироваться на тактики уклонения, внешнего приспособления и компромисса. Убеждать такого специалиста вряд ли стоит. Даже если он с вами согласится, он будет от вас ожидать ответа на свои требования в соответствии с заданным ему заданием (потому что они, эти требования, не его!).

Какие возможны приёмы действий организатора воспитания в ситуации напряжения во взаимодействии с внешними специалистами?

- «*Защита планированием*». (Иметь планы по всем актуальным направлениям. При этом качество и полнота планов имеет небольшое значение — актуальна правильность его оформления.)

Что существенно — нельзя самому организатору воспитания тратить на разработку этих планов много времени — не останется времени на сам процесс организации воспитания. Как сэкономить время?

Приёмы экономии сил, времени:

- Переносить одни и те же пункты плана (модифицируя или просто повторяя) из одного раздела в другой (есть воспитательные мероприятия, акции, которые можно отнести и к гражданскому, и к патриотическому, и к правовому, и к нравственному, а то и к музейному воспитанию).
- Придумать такую форму единого плана, в которой будут зафиксированы в простой форме все направления воспитания. У меня в бытность

ЗДВР был общий план организации воспитания в школе, в котором около каждого пункта значками отмечались направления. Например, около посвящённого Дню космонавтики Школьного фестиваля искусств с конкурсом «космических поделок» стояли значки: Э, П, И, Т (Э — эстетическое, П — патриотическое, И — интеллектуальное, Т — трудовое).

- **«Защита заготовками».** Иметь по главным направлениям воспитания папки (бумажные или электронные) со сценариями, записями, планами, методичками, анкетами. Их качество, их упорядоченность неважны. Важно, что вы их можете предъявить и (внимание!) что это действительно ваш методический ресурс.
- **«Защита внешним компромиссом».** Соглашайтесь на часть замечаний специалиста (но не на все!), демонстрируйте умеренную готовность переделать, дополнить вашу работу (будете ли вы это делать — решите потом).
- **«Защита замещением».** Если у вас нет соответствующих материалов по запросу специалистов, предъявите что-то, чем можете похвалиться. Возможная фраза: «С этим нам ещё работать, но вот мы только что провели и чем гордимся, — называете что-то удачное, — и вот результаты анкетирования (стенгазеты, информация на сайте...)».

Если вы что-то удачное провели, а бумажно не зафиксировали, устройте для специалиста встречу с «говорящим» активом ребят или активом классных руководителей, участниками данного действия.

- **«Защита невключённостью».** Эта невключённость внутренняя. Внешне вы более-менее слушаете «гостя», поддакиваете, соглашаетесь, не вникая особо в содержание говорения. Да, это игра. Играйте, если вам выгодно, только в меру, не переигрывайте. И проверяйте: может, перед вами компетентный человек, и тогда ваша «игра» — закрытие от возможного ресурса для решения ваших проблем.
- **«Защита авторитетом»** и авторитетным источником. Возможные фразы: «А в ФГОС написано...», «А в ИПК на курсах нас учили, что...», «А у Сухомлинского (Караковского, Амонашвили...) написано...», «А министр просвещения Сергей Сергеевич Кравцов (Губернатор, Президент) говорил, что...».

Но если эмоции зашкаливают, напряжение нарастает, нельзя ли что-то сделать с собой?

Да, конечно, есть психологические техники регуляции своего состояния. Вот некоторые из них.

Техники для «сейчас и здесь»:

- **«Сброс».** Если есть возможность, энергично, резким движением, «на выдохе» сбросьте руки вниз, как бы сбросьте с себя в пол напряжение.

- **«Течёт вода».** Представьте себе, что выпили глоток воды, — ещё лучше реально его выпить — и отслеживайте «внутренним взором», как она, вода, медленно движется у вас в теле.
- **«Поршень».** Представьте себе, что в вас сверху от головы вниз медленно движется «поршень», вытесняя ваше напряжение. Отслеживайте неторопливое движение этого «поршня». Эта и предыдущие техники легче получаются, если у вас есть возможность на мгновение «отключиться» от ситуации взаимодействия: отойти к окну, выйти, за дверь...
- **«Превращение».** Представьте вашего оппонента в виде какого-нибудь смешного животного, существа, мультгероя. Поудивляйтесь мысленно этому превращению. Но только не рассмейтесь вслух — не надо пугать человека.
- **«Редактирование».** «Повторяйте» высказывания гостя, отредактировав их, изменяя смысл в выгодную вам сторону. Например, ваш оппонент сказал: «У вас нет плана по развитию «клубоведения». Вы отвечаете: «Вы хотите, чтобы мы более предметно занялись клубоведением». Вероятность положительного принятия такого высказывания гостем весьма велика, потому что он слышит в нём свою фразу!

Если встреча состоялась и напряжение не ушло — как его снять?

Если у вас есть на это время — хотя бы 15-20 минут, возможны такие техники:

- **«Рисование».** Нарисуйте в любой манере, лучше не в реалистической, ваше состояние. Экзотический вариант этого упражнения: возьмите ручку, а ещё лучше карандаш в вашу неведущую руку (для правой — в левую) и черкайте минут 5-7 всё что угодно. Напряжение уменьшится.
- **«Полёт на Луну».** Вернитесь мысленно к ситуации взаимодействия, вызвавшей напряжение. Вспомните, как вы были расположены с оппонентом относительно друг друга, что говорили. А теперь представьте, что вы смотрите на эту ситуацию с потолка того помещения, где всё это происходит. Рассмотрели? А теперь посмотрите на неё с крыши вашего здания (крыша и потолок прозрачны!). Посмотрели? А теперь — из окошка самолёта, который пролетает над вашей школой... А теперь — с космической станции... Ну и в завершение — с Луны.

Не правда ли, ситуация оказывается всё более мелкой и какой-то мало значимой? (Кстати, это упражнение было предложено Натали Роджерс, женой Карла Роджерса).

- **«Формула».** Напишите какую-нибудь совершенно завиральную формулу (а то две-три) вашего взаимодействия с гостем.
- **Аутотренинг.** Если вы владеете техникой аутотренинга или другими техниками самовнушения — примените их к себе.

Перейдём теперь к внутришкольным ситуациям.

**ЗДВР и классные руководители:
от напряжения к сотрудничеству**

Классные руководители — разный народ. Есть среди них, как мы писали ранее, «энтузиасты», есть «добросовестные», есть «невключённые».

Чтобы не «налететь» на конфликт с ними, ЗДВР неплохо бы знать, «кто перед ним».

Напомним. «Энтузиасты» готовы тратить — и тратят — время на классное руководство, существенно превышающее оплачиваемое.

«Добросовестные» — это, действительно, ответственные педагоги, но не склонные в своей работе превышать оплачиваемое время.

«Невключённые» стараются заниматься деятельностью классного руководителя как можно меньше, сводя свои временные затраты на эту работу к минимуму, в пределе — к нулю.

Управленческая политика во взаимодействии с «энтузиастами» почти очевидна: поддерживать, поощрять, иногда не мешать, иногда терпеть (если характер «энтузиастов» «не сахар») и, если возможно, выводить их в лидерскую позицию в сообществе классных руководителей.

Прежде чем говорить об обращении с «добросовестными», напомним, что они делятся «на подгруппы»: «ситуативные», «соответствующие». «Формисты», «реалисты», «утописты».

«Ситуативными» управляют ситуации, дети, собственные настроения, ну, может быть, ещё смутный, неопределённый образ хорошего педагогического поведения.

Конечно, ЗДВР хотелось бы, чтобы они действовали более увлечённо и последовательно. Главный приём, дающий шанс на их движение в сторону «энтузиастов», — публичная и непубличная (последнее — в случае авторитета для классного руководителя заместителя директора) похвала. Второй метод — увлечение совместными проектами с теми педагогами, с которыми у данного учителя дружеские отношения.

«Соответствующие» — это те педагоги, что оглядываются на ожидания коллег и требования администрации и стараются им соответствовать. Способ влияния на этих педагогов: ясное описание реалистических, реально осуществимых нормативов деятельности классных руководителей.

«Формисты» хватаются без каких-либо серьёзных оснований за какую-нибудь увиденную форму воспитательной работы как образец и тянут её в свой класс. Увидели синквейн — будет синквейн, увидели упражнения Джеффа — будет упражнение Джеффа. Имеют ли они смысл для ситуации в данном классе — неважно. Их результативность случайна.

Если для такого классного руководителя результат работы значим, то его продвижение к более эффективной работе состоит в вовлечении классного руководителя в совместный анализ конкретных «сюжетов» его деятельности с акцентировкой на его «успешные случаи».

«Реалисты» ставят ограниченные, вроде бы частные цели (создание опыта обсуждения школьных и жизненных ситуаций; организация конкурсов, в которых школьники могут проявить себя; создание опыта переживаний, связанных с позитивными ценностями).

Управленческая политика с «реалистами» должна быть такой же, как с «энтузиастами», — эмоциональная поддержка, публичное одобрение, но плюс «утописты» ориентируются на цели завышенные, утопичные, недостижимые и иногда даже велят в них. В этом случае утопист оказывается фигурой драматичной.

Путь превращения утопистов в реалистов — совместный анализ (на семинарах, в индивидуальных разговорах) достижимости педагогических целей и интерпретация результатов усилий педагогов как важных для достижения более реалистических целей (изменения качества общения, деятельности, отношений, а не изменения личностных качеств). Плюс — методическая поддержка.

Наконец — «невключённые». Они, напомним, тоже имеют свои подгруппы: от идейных противников воспитательной работы (например, такая позиция: «Цель современной школы — хорошее образование, успешное воспитание в современной школе невозможно») до тех, для кого вся педагогическая деятельность случайна и незначима.

Первых («идейных невключённых») желательно либо не трогать, либо вести с ними публичные и индивидуальные споры с подчёркиванием уважения к этой позиции. (Вторая тактика полезна, если у данного педагога ЗДВР видит важный воспитательный потенциал). На вторых скорее может подействовать общая атмосфера педколлектива, чем усилия администрации.

Мы назвали некоторые общие, «стратегические» идеи во взаимодействии ЗДВР с классными руководителями, но есть ещё конкретные ситуации, когда надо решить, как хвалить, как ругать, на что обращать сознание педагогов.

Назовём несколько приёмов, которые могут помочь решать эти задачи.

Как и за что хвалить:

- «Энтузиастов» — за помощь другим классным руководителям, за участие в решении общешкольных воспитательных задач (меньше — за внешкольные достижения ребят). Лучше делать это косвенно: через приказы директора, подачу списков директору на стимулирование, через символы внешнего признания. Но с поощрениями «энтузиастов» важно не перебарщивать — иначе начнётся «сдвиг мотивов»: раньше человек тратил усилия ради интересов воспитательного дела, теперь — ради признания.
- «Добросовестных» — и за выполнение нормативных обязанностей, и за те сверхнормативные действия, когда они сделали что-то большее, чем требуется «по норме», иногда даже немножко приписывая им это «сверх».

За этим тезисом прячется очень важная тема управленческой работы ЗДВР — оформление документом норм деятельности классных руководителей в данной школе.

Но работа по норматизации деятельности классного руководителя имеет свои риски.

К риску норматизации деятельности классных руководителей можно отнести нарастание при введении соответствующих норм, правил формализма (как следствия необходимости контроля нормативной работы).

Каковы пути уменьшения этого риска?

- Акцент не на контроле, а на анализе и помощи классным руководителям.
- Совместная с классными руководителями разработка информационно-документных форм, сокращающих время «бумажной» работы.

Как и за что ругать классных руководителей?

Прежде всего, за максимально конкретные неделанные вещи и, как правило, не публично, а в индивидуальном разговоре.

Самый сильный способ «ругать» в индивидуальной (изредка и в публичной) ситуации — построение высказывания, которое начинается с позитивной информации в отношении данного человека, затем негативной и затем с демонстрацией ожидания успешности в будущих действиях. (Например: «Наталья Тимуровна, я Вас знаю как человека ответственного (+!), но вы не обеспечили участие Ваших ребят в учёбе активна и не обратились ко мне, если были какие-то препятствующие обстоятельства (—!), но я знаю, что Вы, как классный руководитель, заботитесь о Ваших активистах и в будущем у Вас получится обеспечить их участие в «Школе лидеров» (+!). Так ведь, да?»)

«Публично», с приказом и прочими административными формами наказывать стоит только в случаях серьёзных нарушений требований нормативных документов школы.

На невключённых классных руководителей иногда действует влияние через школьников. (Что-то вроде «аккуратного» заговора ЗДВР с активом класса про напоминание классному руководителю о том, что и когда надо сделать с классом, или вручения какого-нибудь символа классу за участие в мероприятии, акции с публично высказанной надеждой, что Н.Н. в следующий раз будет менее занят и примет вместе со своими детьми участие в новом коллективном событии.)

Обобщённая мораль по этой части нашего текста: организатору воспитания желательно ориентировать в мотивах активности/неактивности классных руководителей и действовать в соответствии с версиями об этих мотивах.

ЗДВР и директор: поиск дополнительной

Взаимодействие организаторов воспитания с директором образовательной организации зависит от того, насколько он является ресурсом (или антиресурсом) воспитания.

Ресурсные уровни директоров могут быть описаны названием определённых типов руководителей школ с точки зрения интересов организации воспитания.

Возможные позиции директора относительно воспитания: лидер (идеолог) воспитания в школе, участник, символический участник, помогающий, невмешивающийся, мешающий, находящийся в личном конфликте с ЗДВР.

Первый тип — лидер воспитательной политики в школе («идеолог») — задающий стратегические, общие рамки устремления школы в сфере воспитания, компетентный участник аналитической работы и ключевых школьных событий. Таких

директоров — совсем немного. Но если вам, как ЗДВР, повезло, и у вас такой директор, даже если это непростой человек в общении, стоит поддерживать его лидерство и встраивать свою деятельность в контекст его идей. Только помнить: он не заменит вашей работы. Разграничение функций, ответственности в этом случае так же важно, как и в других вариантах.

Второй тип — компетентный поддерживатель (компетентный участник) — лидерские стратегические функции в сфере воспитания у замдиректора, но директор по запросу заместителя включается, и весьма компетентно, в обсуждение, анализ стратегии, тактики, проблем, результатов воспитания в школе.

Рекомендация — не забывать обращаться к нему, даже если вам это не очень нужно. Современная «ситуация директорства» уводит такого директора (как и любого другого) от забот о воспитании, и стоит его время от времени возвращать в воспитательные интересы.

Следующий вариант — некомпетентный поддерживатель (символический участник). Его поддержка в этом случае смещается из сферы собственно организации воспитания в дипломатическо-хозяйственную сферу — договориться с нужными людьми, добыть какие-то средства и инструменты, срегулировать отношение ЗДВР с другими членами школьного сообщества.

Цените такого директора — он ваш ресурс. По возможности вовлекайте его в воспитательные акции в символических ролях: открыть праздник, наградить, ответить на вопросы школьных журналистов.

Если вы это будете делать, он станет воспринимать себя как часть не очень понятного, но позитивного для него процесса.

А ещё признавайте публично (а может, и наедине) ценность помощи.

Четвёртый вариант — невмешивающийся. В этом директор касается деятельности ЗДВР только в отдельных случаях (чаще всего в официальных ситуациях).

Взаимодействуйте с таким директором редко, но «точно», по конкретным задачам, поймав его в относительно спокойном состоянии (что очень непросто). Если ЗДВР будет от него ждать большего, то он станет для директора раздражающим фактором с соответствующими психологическими защитами.

И, наконец, пятый — некомпетентный, мешающий — директор школы без опыта успешной воспитательной работы, не ориентирующийся в специфике работы заместителя директора по воспитанию, но имеющий свой собственный миф о том, что и как надо делать в воспитательной сфере.

В этом случае стоит пытаться его просвещать, скорее косвенно, давая какие-то книги или называя авторитетов, которые рекомендовали работать так, как работает ЗДВР.

В некоторых случаях помогает эмоциональное погружение такого директора в успешные воспитательные события: лагерные сборы, школы «Лидер», праздничные события. Если он «клюнет», эмоционально примет событие, в которое его погружили, он окажется готовым не очень вмешиваться в вашу деятельность и помогать вам.

**ЗДВР и заместитель директора по учебной работе:
к взаимопониманию**

Следующий предмет ресурсного анализа — заместитель директора по учебно-воспитательной работе (завуч). Имеются в виду прежде всего завучи по старшим и средним классам. Нередко это люди более старшие, чем заместители по воспитательной работе по возрасту. Часть из них — бывшие ЗДВР.

Проведём типологию завучей, подобную директорской:

- Завуч с заинтересованно-партнёрскими отношениями с ЗДВР, нередко с личными приятельскими отношениями. В этом случае вероятность конструктивного взаимодействия, даже общих проектов, велика. Правда, в этих отношениях иногда присутствует элемент ревности по поводу учителей, которые начинают «уходить» от авторитетного завуча (если замдиректора по воспитанию обнаруживает компетентность и в дидактической сфере).
- Завуч в позиции знающего методиста, иногда бывший успешный зам по воспитанию.

Полезная тактика взаимодействия двойная: воспринимать «лекции» коллеги как полезную информацию к размышлению, но не идти слепо за его опытом.

- Завуч с дистанционно-равнодушной позицией. Разумная тактика ЗДВР — не нарушать пространство деятельности такого завуча и взаимодействовать с ним по возможности в деловом режиме точно, для решения конкретных, частных задач. (Что не исключает приятельских чаепитий и т.п. Важно различать в этом случае сферу работы и сферу нерабочей повседневности.)
- Завуч защитно-агрессивного типа. Это педагог из неуспешных классных руководителей или замов по воспитанию, а также с перешедшей разумные границы ревностью к успешному или просто молодому, яркому ЗДВР.

Хорошо бы два замдиректора — «по воспитанию» и «по обучению» — в этом случае имели разные кабинеты и поменьше пересекались в ситуациях, требующих взаимодействий. Идеальный вариант при перерастании напряжения в конфликт, если кто-то будет играть роль медиатора (посредника) между ними (директор? другой завуч?).

**Классный руководитель и ЗДВР:
«поверх барьеров»**

Перевернём ситуацию. Теперь проблемный человек — заместитель директора по воспитательной работе. Для кого? Для классного руководителя.

Что важно понять классному руководителю о своём «воспитательном начальнике»: во-первых, компетентный он или некомпетентный в деятельности классного руководителя; во-вторых, опытный или начинающий в воспитательном деле;

в-третьих, увлечённый или неувлечённый педагогической работой; и в-четвёртых, ориентирован он на внешние результаты (на представление, прежде всего, результатов вовне) или на внутренние воспитательные результаты, безотносительно к возможности их продемонстрировать «внешним людям».

Какие взаимоотношения могут быть между классным руководителем и заместителем директора по воспитательной работе? Какие позиции в этих взаимоотношениях полезны педагогу?

Можно назвать не менее семи таких позиций: «сообщничество», деловое взаимодействие, ученичество, скрытое консультирование, дистанцирование, «демонстратор», «секретный работник».

Если классный руководитель воспринимает себя компетентным в деле воспитания и своё «воспитательное начальство» как опытного и компетентного специалиста с похожим видением жизни и педагогической деятельности, стоит ориентироваться на «сообщничество», на обсуждения дел в классе, намерений и планов.

Если педагог воспринимает организатора школьного воспитания как опытного, компетентного, но не близкого по «педагогическому духу», стоит ориентироваться на деловое взаимодействие.

Если классный педагог неопытен в воспитательном деле, может пойти в «ученики» (позиция ученичества).

Если вы, классный руководитель, ощущаете, что ваш опыт может быть полезен начинающему замдиректора, не стоит учить его открыто, лучше занять позицию скрытого консультанта (высказывать советы, идеи по какому-нибудь поводу, и лучше один на один).

Эта позиция может носить и вариант скрытого помощника, «секретного работника», когда классный руководитель делает какую-то работу, нужную заму по воспитанию, не афишируя её (пишет и предлагает сценарий вечера, проводит какую-то учёбу актива). Главное в этой позиции — не увлечься, не начать заменять организатора школьного воспитания. Увлечённость «общешкольной ареной» может вызвать и конфликт с «воспитательным начальством».

Если стиль организатора школьного воспитания далёк от вашего, чужд, вызывает у вас раздражение, вам не всегда стоит идти на конфликт. Может, полезно несколько дистанцироваться от взаимодействия с замом директора, закрыться в своей деятельности с классом (только не переборщить с закрытостью). Иногда это продуктивный путь.

Наконец, полезно иногда показывать организатору школьного воспитания ваш путь и ваш процесс работы: звать на классные дела, события, классные часы, чтобы продемонстрировать ваш способ работы.

Вот, пожалуй, и всё о психологических защитах и способах поведения организаторов воспитания в ситуациях, когда «искрит» или непонятно, как себя вести.

В заключение несколько задач-ситуаций.

*Семь ситуаций-заданий для обсуждения
(маленький тренинг для ЗДВР)*

№ 1. Приехавший в школу внешний специалист спрашивает у вас план деятельности по направлению, по которому вы не работали. Что делать? — два варианта ваших действий.

№ 2. Приехавший в школу специалист хвалит вас за то, что вы считаете своим провалом. Ваши действия? — два варианта.

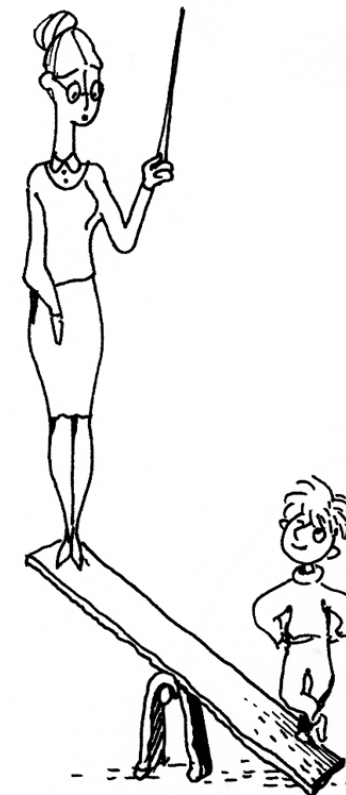
№ 3. Лидер классных руководителей публично заявляет, что вы слишком много требуете отчётов. Ваши действия? — два варианта.

№ 4. Вы обнаружили, что классный руководитель не проводил те воспитательные дела, что подал вам в отчёте. Что делать? — два варианта действий.

№ 5. Директор потребовал от вас результаты измерения воспитанности, диагностику которой вы считаете бесполезным делом. Ваши действия? — два варианта.

№ 6. Завуч на педсовете публично сказала, что ваша работа мешает учебному процессу — ребята слишком увлечены внеучебной деятельностью. Ваши действия? — два варианта.

№ 7. К вам обращается классный руководитель: «Очень нужен завтра серьёзный разговор с классом — откладывать нельзя. Но в школе издан приказ об участии завтра класса в районном мероприятии — что делать?» Два варианта вашего ответа классному руководителю.



Часть 3.

Школьник

Мало у детства спрошено...

Александр Асмолов

Возраст — или всё не так

Что в человеке может быть предметом влияния других людей? Очень многое. Врач, тренер влияет на тело, на организм. Политический деятель — на социальное поведение человека. Управленец — на его деловые (организационные) качества. Педагог, психолог, психотерапевт — на психические процессы, состояние, свойства и опять-таки поведение человека.

Человек поддается и не поддается этим влияниям. Он изменчив, но и устойчив. Воздействие, влияние скользят по поверхности, изменяя внешний «рисунок» человека, или проникают вглубь, меняя свойства, качества психического материала.

Но что же всё-таки поддается целенаправленному изменению в школьнике?

Во-первых, известное воспитателю!

Целенаправленно влиять педагог может только на то, что в какой-то мере ему известно.

Механизмы непосредственного, в общении, познания воспитателем школьника: *эмпатия, идентификация, рефлексия.*

Эмпатия чаще всего понимается как постижение состояния человека не через размышление, а через вчувствование в партнёра по взаимодействию.

Идентификация — понимание другого через, в той или иной мере, осознанную постановку себя на его место, в предполагаемый мир его мыслей, отношений, реакций.

Рефлексия — процесс, включающий в познание как в понимание всю цепочку: воспитатель — его взаимодействие со школьником — воспитанник. В центре рефлексии осознание того, как, что школьник воспринимает и понимает в воспитателе и в отношениях с ним. Это осознание включает и некие версии о настрое и особенностях воспитанника,

предрасполагающие его к определённому пониманию педагога, а также к определённым реакциям на действия воспитателя.

Во-вторых, *поддающееся изменению!*

Не всё, что педагог знает о школьнике, можно изменить. Например, чрезвычайно мало подвержен воспитывающему влиянию темперамент.

В-третьих, *поддающееся изменению в конкретных условиях!*

Не всё, на что воспитатель может повлиять, изменяется в конкретных условиях. Здесь под условиями понимается всё, что не входит в непосредственное общение «школьник — педагог»: отношения школьника с товарищами, отношения в семье, влияние других педагогов, влияние Интернета и т.д.

Но даже то, что поддается изменению в конкретных условиях, при определенных, казалось бы, надёжных, эффективных действиях воспитателя, при оптимальных отношениях «воспитатель — школьник» может устоять, остаться неизменным или поменяться в непредсказуемую сторону.

И причины этого не в недостаточной адекватности влияния, а в природе человека. Человек — это не только закономерность, но и спонтанность, непредсказуемость. Человек, как и природа в целом, вероятностны в своих проявлениях. Каждое проявление природы, каждое событие в ней происходят не однозначно, а с той или иной мерой возможности, вероятности.

Образ ребёнка, школьника как объекта воспитания в сознании педагога имеет множество источников. Понимание предмета воспитания с точки зрения научных концепций личности — только один источник, но есть и другие, которые могут иметь большое значение для поведения воспитателя. Часто именно они играют роль преломляющих, поправляющих линз для научных представлений. Речь идёт о профессиональных и житейских стереотипах, основанных не на научных взглядах, а на собственном опыте и мнениях людей.

Наука, опыт, мнения — источники представлений воспитателя не только о настоящем воспитанника, но и о его возможном будущем. А, следовательно, они — основания целей воспитания.

Но и это ещё не всё. Мы не назвали прячущуюся за наукой, мнениями, опытом, культурно-историческую обусловленность понимания предмета воспитания. В разные времена, в разных культурах на первый план выдвигаются различные видения школьника. Например, вопрос о сформированности — несформированности в школьнике способности к самоопределению стал актуален для отечественной педагогики только в восьмидесятые-девяностые годы предыдущего столетия.

Подведём итоги.

Представления педагогов о ребёнке, школьнике как предмете воспитания весьма изменчивы. Они меняются с культурно-исторической ситуацией (эпохой!), с научными взглядами на человека и личность, от воспитателя к воспитателю, с изменением конкретных педагогических ситуаций, с возрастом воспитанников.

Пока у нас преобладал взгляд на школьника как объект воспитательных усилий педагога. Но школьник и субъект своего поведения в воспитательной ситуации. Субъект, то есть активное начало в человеке со

своим индивидуальным, неповторимым опытом познания, переживаний, отношений, действий.

Субъектность ребёнка (способность быть субъектом), по Виктору Ивановичу Слободчикову, изначально, она живёт и развивается от рождения, точнее, даже с последних месяцев дородового развития, и является предпосылкой для наращивания в ребёнке, в школьнике потребности и умения быть активным деятельным сознательным существом, то есть субъектом.

Но когда мы имеем дело с воспитательной ситуацией, с ситуацией взаимодействия воспитателя и воспитанника, понятие субъекта следует уточнять.

Введём такое различие:

- ребёнок как субъект своей жизнедеятельности;
- школьник как субъект деятельности и общения, складывающихся в воспитательной ситуации;
- школьник как субъект воспитания.

Первое — изначально и всегда, если под жизнедеятельностью понимать все жизненные проявления человека.

Второе (субъектность в деятельности и общении) — тоже всегда, но в разной мере. Она нарастает по мере того как школьник становится «хозяином» всех составляющих деятельности (постановки целей, планирования, организации, осуществления, анализа, оценивания), а также «хозяином» своего общения.

Педагог, организуя по-разному совместную и индивидуальную деятельность школьника, строя его общение, может как помогать, так и мешать развитию этой субъектности.

Третье (школьник как субъект воспитания) — реализуется отнюдь не всегда, не в любой воспитательной ситуации. Формулировка «школьник как субъект воспитания» говорит о том, что он открыт воспитательным влияниям; склонен рассматривать их как помогающие его жизни, его развитию; принимает цели воспитания как свои цели. То есть за фразой «школьник — субъект воспитания» прячутся самовоспитательная позиция воспитанника и тот или иной этап его самовоспитательной, самосовершенствующей деятельности.

Школьник перед педагогом предстаёт в двух ипостасях: как неповторимая особенность, индивидуальность и как человек определённого возраста.

Педагогическое восприятие школьников сквозь призму возраста всеобщее для воспитателя (да и для всякого взрослого человека вообще). Но для учителя, для воспитателя, работающего со школьным классом, «возрастной взгляд» двояк. Для него возраст — это не только возрастные особенности воспитанника, но и возрастные особенности класса как группы или, говоря привычным педагогическим языком, как коллектива.

Поэтому попытаемся дать картину не только возрастных особенностей школьника, но и возрастных особенностей его класса.

Причём в поле нашего зрения будут те качества юного человека, что могут быть в определённом школьном возрасте предметом деятельности воспитателя.

Наше весьма эклектичное описание возрастных особенностей школьника как воспитанника станет ориентироваться на такую схему:

- Школьник: ведущие потребности возраста; возрастное в образе Я, в самосознании; сформированность деятельностей.
- Класс: значимое в совместной деятельности в данном возрасте; особенное в групповом общении и отношениях; ожидания школьников от учителя, воспитателя.
- Потенциалы развития личности в данном возрасте.

Начнём с младшего школьника.

Младший школьник и младший класс

Потребности. Ведущая потребность — быть школьником. Она складывается из стремления соответствовать внешне, поведением роли школьника, из желания быть успешным в учебной работе, из ориентации на признание этой «школьности» сначала учителем, а позже (второй-третий класс) и сверстниками, из хотения быть вместе с одноклассниками.

Образ себя отражает осуществлённость—неосуществлённость этих стремлений. Типичные доминанты восприятия себя младшеклассниками как школьников, как «уже взрослых», как успешных—неуспешных, умеющих—неумеющих в учении и в общении. Еще один штрих — социально-педагогическая самокатегоризация (Я «второклассник». Я «бэшник», не «ашник»...).

Эти черты образа Я младшеклассника отражают мир школьных реалий. Но в личностном развитии младшего школьника существует мощная сила, дополняющая, а то и конкурирующая с миром реалий — мир воображения, мир образов фантастического Я («Я как принцесса», «как герой — черепашка Ниндзя», «как зверушка», «Я как Аркадий Паровозов»).

Деятельность. Интенсивное формирование познавательной деятельности (для большинства) как переход от феномена «почемучек» к освоению, как ценности, умений учения (начиная с базовых умений читать, считать, писать).

Общение. Развитие коммуникативной, «общенческой» деятельности как желаемого, по правилам взаимодействия с учителем, так и учебно-делового общения с одноклассниками.

Неучебное общение же формируется медленнее, стихийно, не являясь чаще всего предметом специальной педагогической заботы.

Привлекательны совместная познавательная и игровая (как ролевая, так и «подвижная») деятельности.

Содержание межличностного общения — инструментальное-событийное-ситуативное. Разговоры, как правило, о том, что делаем, о том, что происходит сейчас, сегодня; гораздо реже «о вчера и завтра». Взаимоотношения в классе дифференцированы относительно несложно и находятся под сильным влиянием оценок учителя. Типичные группы общения — 2-3 человека (это неверно для игровых и организованных ситуаций).

Основные ожидаемые роли учителя — судья и защитник.

Потенциалы личностного развития: рефлексия в учении (путь формирования учения как осознанной, осмысленной учебной деятельности); социальная рефлексия как первый этап осознанного отношения к общению, к совместной деятельности; укрепление чувства успешности.

Перейдём теперь из начальной школы в среднюю.

Младший подросток и подростковый класс

Потребности. Главная, выходящая понемножку на первый план, потребность быть, казаться взрослым. Быть взрослым имеет, конечно, свой возрастной облик. Если для младшего школьника быть взрослым — быть школьником, то для младшего подростка образ меняется, отождествляясь с самостоятельностью («я не маленький!»), независимостью от взрослых в общении, с самостоятельной реализацией своих интересов.

Образ Я. Сфера развития (и деформаций в развитии) образа Я — восприятие себя как ценного, любимого для товарищей, для родителей. Если в товарищеской сфере идёт интенсивное становление соответствующих представлений, то в родительской, иногда и в учительской сферах, скорее, ожидание подкрепления сложившегося самовосприятия.

На грани фантастического и реального Я происходят также примечательные события: соотнесение себя и перенос на своё фантастическое Я героических, романтических эталонов, соответствующих социокультурным образцам, в частности идеалам мужественности и женственности.

Деятельность. Начало интенсивной дифференциации значимой деятельности — от учения и общественных деяний до бродяжничества и мелких антисоциальных свершений. Внутренний критерий дифференциации — поиск деятельности, где Я успешен, а если не успешен, то свободен, а значит, и самостоятелен.

Привлекательны разнообразие и эмоциональность в совместной деятельности, создающей возможности самоутверждения, признания в глазах сверстников и групповой идентификации («Мы, 5Б — не такие, как 5А!»).

В сфере *группового общения* — обострение разделения групп общения по признаку пола; продолжение центрации содержания общения на событийности, действиях (теперь и совместной деятельности); расширение временного масштаба, втянутого в общение; размягчение заданной школьными правилами нормативности; развитие мотивации общения от «быть вместе» до стремления к признанию в группе.

Ожидания от учителя, воспитателя справедливости, умения удивить тем, что ценится в данном возрасте, организации интересной деятельности.

Потенциалы личностного развития: развитие социальности и индивидуальности подростка.

Социальность в качестве умения товарищеского общения. Индивидуальность: развитие интереса к своему Я как субъекту деятельности и общения, развитие рефлексии по поводу своей успешности и особенности в общении и деятельности.

Следующий возраст — старший подросток — мост от возраста-старта (младший подросток) к возрасту-цели (юность!).

Чтобы его характеризовать, недостаточно знать, откуда он движется, важно знать — и куда. Поэтому прежде чем описать особенности старшего подростка, охарактеризуем ранний юношеский возраст.

Юноши, девушки и старший класс

Прежде чем начать характеристику ранней юности, сделаем одно замечание-сомнение. Кого, собственно, нам описывать: старшеклассника? учащегося колледжа? работника?

Наше поле — первые две категории. Именно в этих ипостасях юноши, девушки остаются пока ещё объектом воспитания. Но будет в нашем описании и крен, уклон — старшеклассник как «существо», более изученное (по крайней мере, в нашей стране).

Потребности. Ведущие потребности — в общении, в обособлении, в жизненном самоопределении как более или менее осознанном принятии и выработке своей личной индивидуальной позиции в отношении мира, себя, своего настоящего и будущего.

Образ Я. Открытие, познание мира своих переживаний, выработка отношения к ним, стабилизация образа тела и его возможностей (физического Я), поиск своего взрослого поведения, в том числе укрепление представлений о себе как о мужчине или женщине.

Деятельность. Формирование деятельности, целенаправленно обращённой на свое Я, — на самопознание, самоопределение, самореализацию. Построение избирательной перспективно значимой (в частности, профессиональной) деятельности.

Совместная деятельность привлекательна как пространство для общения и группового, коллективного обособления; как экстремальная деятельность, требующая повышенных физических, психических, личностных усилий, в формах, соответствующих молодёжному, в частности субкультурным, эталонам группового поведения.

Общение — акцентировка в групповом общении на смешанных (юноши и девушки) приятельских группах. Содержание общения задаётся стремлением к самоопределению: личностному и групповому, ситуативному и «стратегическому». Формы общения находятся под влиянием юношеской субкультуры (в современных условиях, точнее, субкультур).

Ожидания от воспитателя: прежде всего понимание. И только потом консультации в деятельности и поступках. Иногда учитель, воспитатель — персонифицированный эталон для себя (юноши, девушки) в будущем.

Потенциалы развития. Все, что побуждает к индивидуальному и групповому самоопределению: личностно ориентированное проблемное общение; социально значимая экстремальная деятельность; деятельность, позволяющая быть на уровне субкультуры; ситуации выбора (в учении, в общении, в общественных деяниях...).

Ну, а теперь, когда второй край моста — юность — очерчен, вернёмся к переходному возрасту старших подростков.

Старший подросток и подростковый класс

Потребности. Быть взрослым — как освоение внешнего «рисунка» взрослой деятельности, поведения, общения, знаковых форм взрослости. Причем взрослые для подростка — это не весь мир старших, а ближайшие старшие: юные и молодые! Стремление к самоутверждению себя в роли взрослого, в том числе через демонстративное участие в субкультурных юношеских группах.

Образ Я — противоречивый и неустойчивый, сочетание детского Я и становящегося взрослого Я. Противоречиво всё: представление и отношение к своему изменяющемуся физическому облику; отношение к своему характеру, способностям; оценка себя как субъекта общения (в том числе межполового) и субъекта деятельности.

Освоение деятельности: нарастание избирательности, индивидуализации в выборе и освоенности вида деятельности. Осознанное стремление к деятельности, создающей шансы на самоутверждение и возможность самореализации.

Совместная деятельность привлекательна, если она сочетается с широким групповым общением и обособлением в формах, как помогающих идентифицироваться с ближней взрослостью — юностью, так и противостоящих «дальней» взрослости.

Общение. Развитие общения, на основе взросло-юношеских эталонов экспрессивной (выражающей чувства, отношения) и инструментальной (связанной с действиями, предметной деятельностью) его сторон. Развитие взаимодействия, взаимодополнения этих сторон общения. Стремление к общим, групповым переживаниям. Появление, как правило, на деятельной основе, смешанных (девушки-подростки и мальчики-подростки) приятельских групп.

Ожидания от учителя, воспитателя. Относительно организации деятельности — ожидание позиции «советчика», промежуточной между младшеподростковой — «организатора» и юношеской — «консультанта».

Нарастающая потребность в признании со стороны воспитателя (если он значим, референтен) достижений и в подтверждении своей, подростковой, взрослости.

Оценка воспитателя с точки зрения эталонов привлекательности, женственности, мужественности.

Потенциалы развития. Побуждения к открытию себя как личности и индивидуальности. Опыт социально значимой групповой деятельности с возможностями группового и личного самоутверждения. Освоение взрослых форм личного и группового общения. Символизация перехода от детскости к взрослости, от подросткового возраста к юности.

Вот такая наша попытка прояснить возможные реперные точки работы педагога как воспитателя.

За бортом осталось многое и прежде всего вопрос о том, насколько предъявленные описания возрастов вневременные. Может, уже всё не так?

*По Мудрику, надо знать о школьнике
только четыре вещи: его интересы, его мечты,
значимых для него людей и его отношение к школе*



Индивидуальность как помеха и как спасение

Но школьник — это столько же возраст, сколько и индивидуальность. Поэтому испробуем и другой взгляд на воспитанника — как на особенность, непохожесть, неповторимость, самобытность.

Традиционно в педагогике и педагогической психологии работа с индивидуальностью понимается как влияние на школьника с учётом его индивидуальных особенностей: внимания, памяти, темперамента, эмоциональной сферы. Обычно это и называют индивидуальным подходом в обучении и воспитании. Но это только его один, объектный (!) вариант.

Для воспитания, как нам кажется, важнее другой подход.

Воспитатель может работать с индивидуальностью и принципиально по-другому, создавая возможности для проявления субъектного начала растущего человека (стимулируя самопознание школьника, создавая ситуации выбора и расширяя сферы для самореализации). Очевидно, что приоритет именно этого, субъектного варианта отвечает задаче влияния на развитие личности.

Что стоит знать педагогу для влияния, поддержки, регулирования индивидуальности школьника?

На первый взгляд, ответ прост: как можно больше, он же индивидуальность, непохожесть. И такое утверждение легко подкрепляется известной мыслью Ушинского о том, что, чтобы воспитывать ребёнка, надо изучить его всесторонне, а также, если в школе трудолюбивый психолог, его разносторонней диагностикой.

Всё вроде бы верно, только с одним вопросом: и что с этой лавиной информации делать педагогу?

Мечта-альтернатива — как бы про школьника знать поменьше, но пополезней, чтобы можно было на это знание опираться в повседневном педагогическом действии.

Оказывается — это не мечта. Есть замечательный ответ Анатолия Викторовича Мудрика на вопрос: что надо знать учителю как воспитателю о конкретном школьнике.

По Мудрику, надо знать о школьнике только четыре вещи: его интересы, его мечты, значимых для него людей и его отношение к школе.

Интересы — потому что именно в них отражается настоящий момент жизни.

Мечты — потому что в них прячется желаемое будущее.

Значимые, референтные люди — потому что их мнения, оценки, способы действий и стили общения — оказываются моделями, образцами для школьника.

Отношение к школе — показывает есть ли и нет ли в школе потенциала, который может повлиять на поступки и жизненный путь этого подростка, этого старшеклассника.

Размышления над этими вопросами-идеями позволяет сочинить рабочие типологии индивидуальностей.

Первая типология будет *сортировкой индивидуальностей по интересам*, а следовательно, и по склонностям к развитию. Вот эта типология:

- 1) школьники с доминантой интересов в интеллектуальной сфере;
- 2) школьники, ориентирующиеся на художественную сферу (имажетивное развитие);
- 3) воспитанники, для которых привлекательна сфера практических задач и действий (инструментальное развитие);
- 4) воспитанники с доминантой интересов в сфере отношений людей (социальное развитие).

Соответственно, возникают и специфические воспитательные задачи: обращённость воспитателя к мысли, мышлению, логике для «интеллектуалов»; к образу, символу во взаимодействии с «художниками»; к построению возможностей опыта практических действий для «инструменталов»; к организации развивающего взаимодействия, квазипедагогического, квазиправленческого для «социалов».

Вторая типология — *по «месту пребывания» референтных людей*:

- школьный сверстник (здесь сверстник в широком смысле этого слова);
- внешкольный сверстник;
- значимый школьный взрослый (учитель, директор, охранник...);
- родитель или другой родственник;
- нешкольный взрослый;
- интернет-френд.

Так хочется сделать это список подробнее: школьный сверстник — он одноклассник или...; внешкольный взрослый — это тренер или ...; интернет-френд — это участник совместного проекта или...

Типология по мечте — это, собственно, *типология по ценностям*.

Есть такой интересный приём «обнажения» мечты: вопрос-задание: «У тебя выигрыш в лотерее (джекпоте — не важно, в чём) в миллиард рублей. Ты можешь его получить на одном условии — это должны быть ровно три траты (вариант — пять трат), не меньше, не больше. Назови свои возможные траты».

(Кстати, один из аспектов анализа — есть ли в этой воображаемой ситуации траты на других людей.)

Посмотрим теперь на развитие индивидуальности личности с точки зрения того, какие формы деятельности и общения адекватны потенциалам конкретной личности (вторая типология).

Можно говорить, по крайней мере, о пяти таких формах:

- склонность к индивидуальной деятельности;
- склонность к совместной, групповой, коллективной деятельности;
- приоритетность межличностного общения;
- акцентировка на групповом общении;
- склонность к ситуациям публичности — действиям, выступлениям перед «массой».

Наконец, ещё один подход — с точки зрения решения специфических воспитательных задач при различных отношениях школьника к себе, своим проблемам, возможностям их решения:

а) школьники, которым достаточно подтверждения их мнения о себе и своих действиях;

б) воспитанники, которым необходима поддержка в их стремлении что-то понять и изменить в себе;

в) школьники, которым требуется активное участие педагога в их отношениях с собой как формирование, создание нового понимания себя и активное подталкивание к соответствующей самореализации;

г) воспитанники, которым нужна весьма жёсткое руководство их действиями и энергичное стимулирование их обращённости на себя.

Эти воспитательные задачи не прикреплены навсегда, крепко-накрепко к работе с конкретными школьниками. Но при всей их динамичности, изменчивости соответствующая акцентировка, как нам кажется, может быть плодотворна.

Мы, конечно, не исчерпали проблему влияния на развитие индивидуальности школьника через создание соответствующих условий. Это всего несколько красок на богатой палитре личности школьника как индивидуальности...

*...У нас была возможность в одних и тех же школах,
в одних и тех же параллелях изучить взгляд
на школьную повседневность в 2009 и 2019 годах*



Школьная повседневность

Школьная жизнь, как известно, состоит из праздников и будней. «Праздникам», ярким школьным событиям (как их организовать, каковы их последствия) посвящено немало страниц педагогической литературы. Меньше повезло будням.

Что происходит со школьником, например со старшеклассником, в обычный день, на обычных уроках, на обыденных переменах, в повседневности школьной жизни?

В какой одежде он в школе в обычный школьный день, какие вещи он повседневно носит с собой в школу, как и про что он разговаривает в обычный школьный день, как воспринимает повседневную школу и школьное время?

Школа является образовательной организацией и в то же время существует как социокультурный феномен, как пространство жизнедеятельности школьников и педагогов со своими нормами поведения, общения, речи, одежды школьников и педагогов; в особенностях её физического пространства. Эти характеристики школьной жизнедеятельности в исторических, антропологических, социологических, социально-педагогических исследованиях всё чаще обозначаются термином «школьная повседневность».

Меняется ли что-то в ней в каждом школьном поколении? Конечно, меняется. Что?

На такой вопрос легче ответить на большом отрезке времени, сравнив школьный мир поколения тридцатилетней, а ещё лучше — шестидесятилетней давности: рассмотрев фотографии, видики, обложки школьных книг и детско-подростковых журналов.

А если разница меньше, например десять лет — 2009 и 2019 годы?

Педагогическая и психологическая работа с современными старшеклассниками может быть успешной, только если педагог и практический психолог будут стремиться понять, изучить реалии современной юности, а не «навешивать» на неё опыт своей молодости и положения возрастной психологии полувековой давности.

В исследованиях повседневности различные науки (история, социальная антропология, социология, этнография, социальная психология, психология детства, социальная педагогика) имеют свои традиции и не всегда совпадающие трактовки обозначаемого данным термином явления.

Будем различать объективные характеристики среды, общения, взаимодействия и их субъективный смысл (как воспринимают, оценивают школьники физический мир своей школы, своё общение, школьное время).

Субъективно окрашенный взгляд на школьную повседневность — это четыре мира:

- Мир *социофизического* пространства (отношение к парте, их расположению; отношение к содержанию и оформлению «стенного пространства»; границы учительского и ученического пространства; восприятие коридоров, лестниц, «чужих» кабинетов, туалетов, кабинета директора; восприятие спортзала, актового зала и т.д.).
- Мир *социовременного* измерения (что считается школьником прошедшим школьным временем, что настоящим, что будущим; какова личная ценность каждого из школьных времён, в каких символах существует для школьника школьное время).
- *Персонализированный вещный мир* (восприятие школьной одежды и отношение к ней, какие сумки-портфели-пакеты воспринимаются как «нормальные», а какие — как особенные; насколько демонстративно или «секретно» их содержание; значимость обладания теми или иными технопредметами).
- *Социолингвистический мир* (приоритетное содержание свободного, не на уроках, школьного общения; распространённость тех или иных стилей общения; отношение к ненормативной лексике в пространстве школы).

У нас была возможность в одних и тех же школах (в двух городских гимназиях и в двух «обычных» школах), в одних и тех же параллелях изучить часть этих вопросов в 2009 и 2019 годах.

Что же получилось?

По части социофизического мира наиболее выразительные результаты таковы:

- сходство в восприятии комфортности/дискомфортности различных мест школы; неофициальных мест для курения; места, где обычно готовятся к школьным мероприятиям, и даже тех мест, которые считаются наиболее «таинственными» в школе.

Получается, независимо от изменившихся социокультурных условий сам по себе социофизический мир школы в его восприятии старшеклассниками остаётся устойчивым психологическим явлением.

Но изменилось ли хоть кое-что в восприятии школьниками физического мира школы? Да.

Наиболее заметные изменения в восприятии мест, где ребята обычно узнают новости, слухи, сплетни — хотя, как и 2009 году, учебные кабинеты и коридор остаются заметными пространствами для получения такой информации, но их популярность как «новостных мест» снизилась. Возможно, это результат «активности» нового источника: переписки в мессенджерах.

Интересно, что школа в целом в 2009 и в 2019 годах большинством учеников воспринимается как уютное место. Неуютным местом её считают не более чем 5% участвующих в опросах. Ответственность за уют/неуют приписывается школьниками не физическим характеристикам школы, а человеческим взаимоотношениям, царящим в школе.

Для изучения субъективного восприятия школьного времени старшеклассниками использовалась так называемая методика Т. Коттла. Согласно этой методике, опрашиваемому предлагается нарисовать три круга любого размера и любой связанности, отражающих личное (в нашем случае — школьное) прошлое, настоящее и будущее.

Оказалось, в сравнении с 2009 годом произошло значительное увеличение связанности этих кругов.

Вероятно, это отражает тенденцию целостного восприятия старшеклассниками своего школьного времени.

Что же происходило с восприятием вещного мира старшеклассников?

В сравнении с 2009 годом изменилось отношение учеников к школьной форме: преобладание негативного и нейтрального восприятия формы старшеклассниками сменилось на нейтральное и позитивное отношение к ней.

Поубавились стремление одеваться разнообразно и значимость мнения сверстников и учителей для выбора школьной одежды.

Продолжала проявляться тенденция сближения школьной одежды разных полов, что проявлялось, в частности, в привлекательности тёмной цветовой гаммы, формы и выборе брюк, джинсов в качестве части школьного гардероба и юношами, и девушками.

Из школьных принадлежностей «вымываются» из школьных сумок, рюкзаков дневники, учебники, плееры.

Конечно, расширилось обладанием смартфонами, но, что интересно, у них сменились «лидирующие» функции.

В 2009 году это был телефон как калькулятор, как часы, как средство общения. Через 10 лет «лидеры» — «поиск информации», «общение в соцсетях», «связь с родителями».

При изучении тематики свободного общения в школе изучались приоритеты в темах общения.

Наиболее заметный сдвиг в тематике общения — уход интернета с 1-го на 5-е место. Вероятно, интернет стал обыденностью, и поэтому обсуждать его не очень-то интересно.

Поднялись вверх, на 1-е и 2-е места, происшествия и музыка.

Отодвинулась на несколько мест «вниз» бывшая ранее в первой шестёрке тема обсуждения учителей.

Задания опроса были обращены и к представлениям старших школьников об использовании ненормативной лексики в своих классах. Старшеклассникам предлагалось выбрать позиции из следующих ответов: «Использование одноклассниками в школе нецензурной лексики — обычная вещь», «Нецензурную лексику используют в школе и мальчики, и девочки, но только в некоторых случаях», «Нецензурную лексику мои одноклассники в школе почти не используют», «Нецензурную лексику в школе чаще используют мальчики», «Нецензурную лексику чаще используют девочки», «В использовании нецензурной лексики мальчиками и девочками по частоте применения особых различий нет».

Что же показало сравнение ответов старшеклассников 2009 и 2019 годов?

Вырос «авторитет» позиции «Нецензурную лексику используют в школе и мальчики, и девочки, но только в некоторых случаях» и уменьшилась популярность позиции «Нецензурную лексику мои одноклассники в школе почти не используют».

Стала менее популярной позиция «Нецензурную лексику в школе чаще используют мальчики» и более популярным — мнение «В использовании нецензурной лексики мальчиками и девочками по частоте применения особых различий нет».

Какова «мораль» этих результатов? Вроде бы нарастает способность старшеклассников различать ситуации, где возможно использование нецензурной лексики, а где нет. Кстати, в рамках нашего опроса это оказалось характерно и для гимназистов, и для школьников.

Последнее задание в рамках тематики социолингвистического мира было обращено к функционированию интернет-сленга в повседневном школьном общении. Вопрос-задание формулировался так: «Какие слова интернет-сленга ваши одноклассники используют в общении в школе? Назови не более 10 слов».

Результат оказался неожиданным.

И слов (всяких там рофлить, флексить, мемасы, лолы, эмодзи) оказалось немного, и частота их использования в школьном общении (в среднем) была небольшой.

Вероятно, в свободном общении старшеклассников в школе интернет-сленг далеко не общий и весьма дифференцированный. По-видимому, его место «в другом мире» — нешкольном: в мире интернет-общения.

Итак, школьники, старшеклассники в школьной повседневности за 10 лет и не очень-то изменились.

Всякое общение имеет две направленности — объединение и обособление. К классическим типам юношеского обособления: в поколении, коллективе, в группе, в своей индивидуальности — добавилось ещё одно: в своём социальном (невозрастном) слое



Другая рамка

А если взять другие рамки? Начало 1980-х — 2010-е годы? Насколько повлияли на психологическую характеристику современных школьников социальные и культурные трансформации нашего общества?

В характеристике каждого возраста есть относительно постоянное, устойчивое, как бы «вечное» и сегодняшнее, завязанное на конкретную социокультурную возрастную ситуацию развития.

Конечно, колоссальные социально-культурные изменения, происходящие в последние десятилетия (изменение вещной среды, связанной с техническими и экономическими трансформациями; изменение эстетических эталонов; появление новых социальных пространств — пространства интернета, пространства мобильных телефонов — и соответствующих социолингвистических изменений) наполняют соответствующие социальные ситуации развития новым содержанием и требуют адекватной подстройки под них возрастной психологии.

То, что конкретная характеристика социокультурной ситуации развития определяется не столько «вечными» особенностями возраста, сколько взаимодействием возраста с культурой данного времени, почти очевидно.

«Вечными» особенностями подростничества и юности большинство авторитетных авторов считают поиск, выработку своих отношений с миром, с самим собой, со своим настоящим и будущим.

В традициях психологии и педагогики последнего времени этот процесс и это явление называют самоопределением. Самоопределение и есть центральная психологическая характеристика юношеского возраста.

Социокультурная рамка развития юношей и девушек, отражаясь в жизни конкретных школ, учреждений дополнительного образования, «сириусов» и прочих педагогически организованных групп, влияет на психологические проявления школьников.

Юность — возраст интенсивного самоопределения. В этом её суть. Рассматривая самоопределение юношей, девушек в сфере настоящего, как правило, выделяют такие его компоненты, как переосмысление отношения к себе; более определённое и осознанное отношение к значимым другим; выработка и закрепление отношений к общностям, группам, в которые входят юноши и девушки; становление личной автономной морали; развитие личностной картины мира.

Самоопределение в отношении будущего имеет минимум такие компоненты, как: ориентация на определённую профессию; ориентация на желаемый образ жизни; становление ориентации в отношении семейного будущего.

Все эти составляющие постоянны, по крайней мере, для современной европейской цивилизации. Но их наполняемость, содержание, конкретные предметы ориентации меняются со временем и особенно резко в эпохи социальных перемен. В такие времена книги и учебники по возрастной психологии стремительно устаревают, возрастная психология оказывается в кризисе. Это происходит с отечественной возрастной психологией юности в последние годы.

Рискнём сделать шаг в становлении «новой» психологии юности.

Представленная ниже картина должна рассматриваться не более как гипотетическая модель юности первых десятилетий XXI века.

1. Специфика самоопределения современной юности в настоящем:

- *Новые параметры в отношении себя:* способность к новым деятельности, к бизнесу и коммерции; оценка себя по шкале «богатство — бедность»; оценка своей сексуальности, может быть, точнее — сексапильности; оценка себя с точки зрения независимости, в том числе материальной.
- *Отношение к значимым другим:* эти же новые параметры плюс возрастание значимости приобщения к образу жизни референтных людей; оценка взрослых, значимых с точки зрения успеха в жизни.
- *Отношение с общностями.* Новое — большее стремление к независимости, невключённость в официальные структуры для части юношей и девушек (наши оценки — для 20-30%); актуальность выработки своего отношения к политическим партиям, политическим лидерам и движениям; вхождения в интернет-сообщества и формирования отношения к ним.
- *Отношение к миру.* Новое — рост разнообразия отношений к миру, в частности, восприятие мира как божественного проявления; индивидуалистический вариант — «Я — центрация»: мир для меня; восприятие мира как средства в решении личных и общественных проблем; восприятие мира как хаотического и опасного.

2. Специфика самоопределения современной юности в отношении будущего:

- *Появление в сфере профессиональной ориентации новых профессий* (это не только бизнесмены, но и охранники, политические деятели, банкиры, журналисты СМИ, слой компьютерно-информационных профессий и др.); более частое отношение к профессии не как к смыслу, а как к средству для создания определённого уровня жизни; значительные изменения в рангах привлекательности профессии.
- *Ориентации в образе жизни:* значительная роль в формировании эталонов образа жизни средств массовой информации (образ жизни шоу-сферы, «бизнесмен-сферы», а также задаваемые видео-, интернет- и кинопродукцией); рост эффекта «Элочки — людоедки».
- *В отношении семьи:* появление конкурента у семейной ориентации в лице бессемейного образа жизни с постоянными или переменными любовными друзьями—подругами; нарастание разрыва между восприятием любви и семьи (в первой на первый план выходит романтический секс, во второй остаётся психологическая близость и надёжность).

3. Средства реализации самоопределения — общение и деятельность

Самое новое в общении юношей и девушек — нарастающая сложность дружеских и приятельских отношений: вплетение в классическую юношескую дружбу и приятельство денежно-деловых и сексуальных отношений.

Новое в деятельности: широко распространённое зарабатывание или демонстрация зарабатывания денег; в социально-политических деяниях — вероятность экстремистского поведения как формы удовлетворения потребности в гедонистическом риске и экстремальной деятельности; новый виток интереса к экстремальной деятельности, связанный с появлением новых видов экстрим-спорта и экстрим-досуга.

Всякое общение имеет две направленности — объединение и обособление. К классическим типам юношеского обособления: в поколении, коллективе, в группе, в своей индивидуальности — добавилось ещё одно: в своём социальном (невозрастном) слое. Распространённость же обособления в коллективе падает.

Наша модель психологической характеристики юности является гипотетической. Фактически все наши тезисы нуждаются в проверке и углублении средствами социологических, психологических, педагогических исследований.

Но время бежит, и даже эта модель старшеклассника дискуссионна.

А что же сегодня, в 2022 году?

Осень 2022. «О важном»

Ульяновские социологи провели со старшеклассниками фокус-группы по своим социологическим интересам. Делились впечатлениями.

Школьники нам сказали: «Наконец-то с нами поговорили, а то в школе с нами не разговаривают» (!?).

— Как не разговаривают! В школе только что и делают — говорят.

— Да мы не про это — про жизнь не разговаривают.

Про жизнь: про любовь и ненависть, про дружбу и предательство, про секс, про здоровье, про семейные дела, спорт, место политики в жизни, смысл искусства и науки, про то, что же всё-таки движет людьми и мною...

В общем, о важном.

...Значит, затея со школьным новшеством «Разговоры о важном» — правильная затея?

Как часто ответ содержится в деталях. Кто, когда, о чём, с кем, каким способом ведёт этот разговор.

Кто? Уважаемый или неуважаемый классный руководитель? Косноязычный гость? Авторитетный — неавторитетный учитель?

Про что? От запросов школьников? От государственной повестки? От тем, в которых пересекается то и другое? Можно ли спорить, не соглашаться, доказывать или слушайте и внимайте?

И возраст. Тонкая вещь — возраст.

Тот же путь в патриотизм для младших школьников — психологи скажут: от ближнего мира, от истории семьи. Для подростка — от истории ближнего мира, «нашего места» (краеведение!) и собственных деяний в этом мире. Для старшеклассников — через сомнение, споры и осведомлённость про Большой мир.

И не путать воспитание с просвещением.

Просвещение — благое дело. Его путь — ознакомление, знание, понимание.

Путь воспитания, становления личности, «самостояния её» — другой: переживания, выбор ценностей, деятельностные устремления.

А будет ли толк от «Разговоров о важном»? Где как, как сложится.

Давайте вспомним, что если мы хотим активности школьника в образовательном процессе, то стоит обращаться к нему как к регулятору этого процесса, его создателю



Существует ли цифровое поколение?

Количество исследований психологических особенностей современных школьников, тех, кого называют «миллениум», «цифровое поколение», исчисляется уже не десятками, а сотнями. Результаты их порою противоречивы.

«Цифровики» то объявляются самым оптимистичным поколением, то самым пессимистичным, самым прагматичным и самым романтичным, самым эрудированным и поколением с «пустыми файлами», склонным к здоровому образу жизни и склонным поэкспериментировать со своей телесностью и психикой.

Социологи, культурологи, психологи, запутавшись в предъявляемых данных и идеях, порою вопрошают: «А может, цифровое поколение и не существует?».

Поверим всё-таки, что оно есть.

Выберем из потока данных то, что можно соотнести более-менее напрямую с образовательными ситуациями.

- Современный подросток и старшеклассник живёт в двух мирах: реальном и виртуальном.
- Он использует в той или иной мере интернет-сленг.
- Ориентируется в учёбе на ближние задачи (впрочем, может, это было всегда).
- Владеет информацией и навыками, которыми не владеет в той же мере значительная часть взрослых.

И давайте вспомним, что если мы хотим активности школьника в образовательном процессе, то стоит обращаться к нему как к регулятору этого процесса, его созидателю.

Поэтому сочиним памятку, помогающую ему в учебных и внеучебных школьных ситуациях удерживать эту позицию.

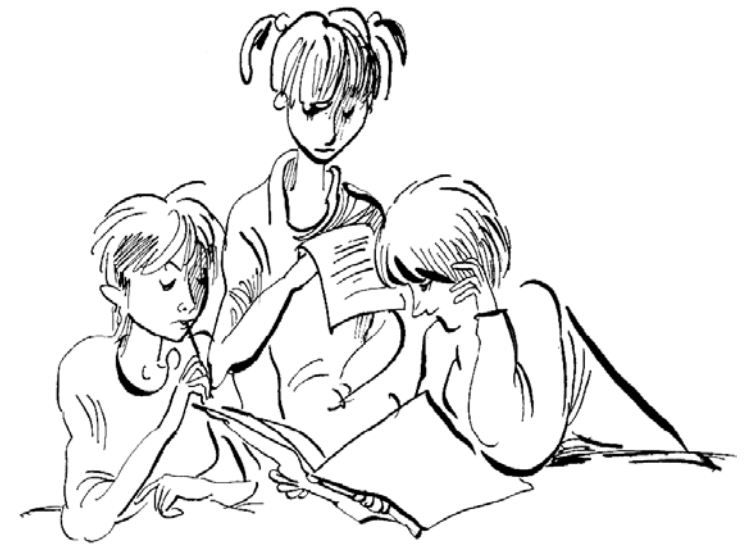
Например, такую.

Современный человек живёт в двух мирах: реальном и виртуальном. Он использует разнообразие языковых средств, отражающих разнообразие нашего мира, обнаруживает в себе способность одновременно свершать несколько действий, склонен к восприятию мира не только как к последовательности логически связанных элементов, но и как ярких динамичных образов, стремится быть самостоятельным, найти свой индивидуальный путь в мир, примеривает к себе различные деятельности, ситуации, сообщества людей.

Уважаемый старшеклассник, выстраивая свои отношения со школой, учитывай эти особенности современного человека.

- *Ищи, находи и пробуй применять в образовательных целях новые приёмы и способы действий с гаджетами.*
- *Развивай умение в учебных и внеучебных ситуациях произвольно, осмысленно включаться в виртуальный мир и отключаться от него.*
- *Договаривайся с учителем о правилах поведения с гаджетами на уроках.*
- *Тренируй многозадачность как умение параллельно (одновременно) совершать несколько действий. Учитывай, что такая работа требует хорошего навыка переключаемости и хорошей самоорганизации.*
- *Применяй в образовательных целях интернет-сленг, развивай культуру его использования (уместность—неуместность, в зависимости от ситуации).*
- *Тренируй умение доводить действие до конца, до результата.*
- *Познавая окружающую жизнь и науку, соедини (используя достоинства «клипового мышления») образное видение мира с логическим познанием, умственным размышлением о мире.*
- *Стремись к выработке самостоятельного, независимого от обстоятельств, индивидуального пути в мире образования. Ищи учителей, готовых помочь тебе на этом пути.*
- *Ищи и придумывай учебные задачи, задания на основе своего жизненного опыта и общения (в том числе в виртуале).*
- *Пробуй смотреть на школьную жизнь через «призму» своих будущих занятий, будущих профессий, будущих деяний.*

В построении своего отношения с учением и со школьной жизнью ищи поддержки друзей, учителей, тех людей, кому доверяешь, размышления которых могут оказаться нужными и созвучными твоему пути. Договаривайся с ними о правилах и возможностях на дороге твоего образования.



Часть 4.

Педагоги



Я учитель...
 Я решаю задачи.
У меня то удачи,
 то одни неудачи.
Тех и этих отведав,
 я своё продолжаю.
Я не знаю ответов.
 Я решаю, решаю.

Юрий Левитанский

Обыкновенное

Что делает учительница Валентина Васильевна? Спрашивает домашнее задание, рассказывает новую тему, даёт новые задания и проводит проверочные работы, провожает свой класс в столовую, проводит классные часы, заполняет электронный журнал, участвует в совещаниях и готовит уроки на следующий день.

Что делает учительница Василиса Валентиновна? Спрашивает домашнее задание, рассказывает новую тему, даёт новые задания, проводит проверочные работы, проводит классные часы, заполняет электронный журнал, провожает свой класс в столовую, участвует в совещаниях и готовит уроки на следующий день.

Кто из них лучший учитель?

???

Можно ли что-то понять не про этих вполне индивидуальных учителей, а про массовую учительскую практику?

Да, конечно, есть отчёты соответствующих министерств, но там очень мало можно обнаружить про способы работы обычного учителя.

Да, конечно, есть мнение родителей и учеников о работе учителей. Но мнения — они мнения, не более того.

Есть выступления учителей на «онлайнх и неонлайнх» — но отражают ли они школьную педагогическую повседневность?

В отечественной социологии образования, в социальной психологии образования не много исследований, анализирующих массовую повседневную деятельность педагогов.

Недостаточность относительно достоверных данных о повседневной массовой профессиональной деятельности современных педагогов затрудняет решение ряда проблем управления образованием. Это

касается управления как педагогическими процессами в масштабах образовательной организации, так и образовательной сферой в масштабах региона, страны.

Дефицит таких исследований создаёт проблемы и в понимании феномена сопротивления инновационному развитию современного отечественного образования.

Вообще говоря, социологические исследования современного российского учительства есть. Но они «смотрят» не на профессиональную деятельность учителей, а на социальные и социально-психологические характеристики педагогов: на их социальный статус, социальное самочувствие, ценности, отношение к изменениям в образовании, удовлетворённость профессией и т.п.

Нельзя сказать, что исследования массовой педагогической деятельности полностью отсутствуют. Но проблема не только в немногочисленности исследований повседневной деятельности учительства, но и в их неотчётливости по предмету анализа. Что, собственно, исследуется: наблюдаемые экспертами действия педагогов, или представления учителей о своей повседневной деятельности, или как воспринимают школьники соответствующие действия учителя на уроке и во внеурочной сфере?

Мы попробовали справиться с этой проблемой.

Метафорически предмет нашего исследования выглядел как «тризеркалье»:

- отражение деятельности педагогов в профессиональном сознании самого учителя,
- отражение его действий в сознании учеников, непосредственно контактирующих с данным педагогом,
- отражение профессиональной деятельности учителей в «зеркале» непосредственного восприятия исследователей-наблюдателей.

При этом ни одно из этих «видений» не рассматривалось как окончательное, истинное.

Получилось, что мы изучали действия педагога в их соотношении с образами этих действий в сознании педагогов и учеников.

Но о каких действиях учителя идёт речь?

Мы выбрали тот аспект, ту сторону педагогической работы, которая связана со стимулированием (нестимулированием) педагогами активности учеников.

Методическими предпосылками стимулирования относительной пассивности (неактивности) являются традиционные — *трансляционные* — методы педагогической работы.

Образ учителя в этой традиции складывается из представлений об учителе как об источнике информации и носителе образцов действий.

Образ «правильного» школьника в этой традиции репрезентует ученика как человека, стремящегося в той и иной мере освоить предъявляемые знания и действия (как умения) в том виде, как они предъявляются педагогом.

Методическими предпосылками стимулирования относительной активности выступают относительно нетрадиционные, но достаточно массовые (проблемные, кооперативные, проектные) методы педагогической работы.

Образ учителя в этой традиции складывается из представлений об учителе как

об организаторе деятельности учащихся, носителе возможных способов этой деятельности и личного отношения к содержанию организуемой деятельности.

Образ «правильного» школьника в этой традиции — это человек, стремящийся в той или иной мере освоить способы предлагаемой деятельности и выработать личное отношение к предлагаемым знаниям.

Опираясь на данную характеристику типов педагогической работы, мы, проведя фокус-группы учителей, групповые интервью студентов педагогических вузов и пилотажные, пробные исследования, разработали описания деятельности «традиционного» учителя и деятельности учителя, стимулирующего активность учеников.

К основным действиям «традиционного» педагога мы отнесли опрос по изученному дома материалу, выполнение тренировочных заданий и упражнений, письменную проверку знаний (контроль), изложение нового материала учителем, оценивание работы учеников на уроке и ряд других.

К основным действиям педагога, стимулирующего активность учеников, мы отнесли организацию работы в микрогруппах, разработку и обсуждение с учениками цели и плана урока, организацию работы в парах, организацию проблемной учебной дискуссии, организацию учебного самооценивания и взаимооценивания.

Исследование проходило в два этапа. На первом этапе проводился массовый опрос учителей, преподающих «классические» учебные предметы (из опроса были исключены учителя физкультуры, иностранного языка и технологии), работающих в 6-9 классах в 20 (!) регионах. Цель опроса — выявление частоты использования на уроках приёмов организации учебной работы, стимулирующих относительно пассивную позицию и стимулирующих относительно активную позицию.

А на втором этапе на десятках уроков анализировали «тризеркалье»: мнение учителя о проведённом уроке, мнение учеников об этом же уроке и мнение подготовленных наблюдателей, наблюдавших эти же уроки (критерии для всех «экспертов» были одни и те же).

Что же получилось?

Учителя «видят» на своих уроках формы, преимущественно стимулирующие относительную пассивность учеников более чем в 80% случаях. А приоритет действий, стимулирующих определённо активность, назывался в немного более чем в 10% случаях.

Каковы результаты исследования «тризеркалья»?

Педагоги «видели» почти на треть больше «фактов» своих действий на уроке, чем наблюдатели. Причём наибольшая разница была в видении действий, стимулирующих активность учеников — наблюдали их и фиксировали существенно меньше, чем учителя (а ученики, кстати, ещё меньше).

Аналогичные феномены обнаруживаются и во внеурочной воспитательной деятельности.

Что же удерживает, вопреки многолетней педагогической пропаганде и обучению учителей, их ориентацию на стимулирование пассивной позиции школьников?

Главная особенность «традиционного» учителя — недоверие к ученику. Если не проверишь, не поставишь отметку, не потребуешь, то ученик не сделает, не допишет, не захочет понять.

Вообще говоря, такой настрой учителя в общем-то разумен. Человеку в любом возрасте, тем более в детско-школьном, нужны, для упорядочивания своих действий, своих намерений, внешние подпорки.

Но этот тезис верен, если требования, отметки, проверки — вспомогательные средства для того, что важнее, — для становления собственных стремлений, умений, деяний, для проявления инициатив.

Но в действиях «традиционного» педагога средства становятся целью и для собственных стремлений и инициатив ученика (да и самого учителя) остаётся мало места.

Что же тогда поддерживает такую позицию учителей?

На социальном уровне, на уровне общественных настроев — социальное недоверие!

Наше общество — общество социального недоверия, когда ни один из социальных институтов (власть, министерство, управление образованием, директор школы, организатор детской деятельности) не верит, не доверяет возможностям, силам народа, сообщества, школе, учителям, ученикам.

Чтобы эта мысль стала отчётливее, построим оппозиции социального недоверия и социального доверия в пространстве школьной жизни.

На уровне школы политика социального недоверия — это проверка соответствия деятельности учителя внешним нормам; обязательная, не добровольная аттестация; общий для всех список формируемых качеств школьника.

Политика социального доверия — вместо проверки консультация учителя по его проблемам, вместо обязательной аттестации — добровольная, вместо списка общих качеств — поддержка развития индивидуальных способностей.

На уровне организационном социальное недоверие оформляется планом проверок, планом аттестаций, анализом воспитательных и учебных программ на соответствие внешним образцам. Социальное доверие же заменяет план проверок расписанием консультаций, план аттестаций порядком подачи заявок на добровольную аттестацию, анализ воспитательных и учебных программ на соответствие внешним образцам — порядком педагогических консилиумов.

На уровне управленческом создание условий для роста социального доверия — это создание в школе возможностей, «пространств» (организационных, материальных, психологических), где возможна практика социального доверия, и это создание возможностей учиться практике социального доверия.

В особенных, ориентированных на развитие учителя и ученика школах это делается.

Но что же не хватает обычной школе, чтобы двигаться в пространстве социального доверия? —

- Соответствующей общественной атмосферы?
- Основанных на доверии механизмов управления образовательной отраслью?
- Педагогической идеологии социально-образовательного доверия?
- Техники соответствующей педагогической работы?

Ответа у меня нет.

Самыми особенными и редкими оказались описания развития взаимопонимания педагога и школьников...



В голове педагога

В педагогической теории в документах министерств и всяких важных инстанций воспитание определяется как целенаправленный процесс, направленный на формирование (развитие, обеспечение условий, выращивание, сопровождение, поддержку и т.д.) тех или иных качеств растущего человека в соответствии с государственными и общественными ориентирами, а также в интересах развития самого человека как личности.

Соответственно, воспитательная деятельность педагога понимается как анализ ситуации, формулировка цели действий, их планирование, реализация и анализ результатов свершившегося процесса.

На первый взгляд, подобное видение воспитательной деятельности является естественным и почти что единственно возможным, в силу того что оно отражает общую структуру любой профессиональной деятельности.

В кратком виде эта структура может быть описана как цепочка *цель — действия — результат*.

Но соответствует ли это описание тому, что в действительности происходит в сознании и действиях педагогов?

Чтобы появился ответ на этот вопрос, мы попросили классных руководителей и педагогов дополнительного образования выполнить такое задание:

«Опишите ситуацию, или мероприятие, или случай, или занятие, в которых вы воспринимали себя как педагога, осуществляющего воспитание.

Эта ситуация может быть как работа с группой школьников или с отдельным школьником, она может быть проблемной или беспроблемной, успешной или неуспешной».

Полученные описания мы проанализировали.

Термины, использованные нами при анализе, были таковы: *ситуация, цель, анализ, деятельность, действия, результат, понимание*.

Как *ситуация* кодифицировались те фрагменты, кусочки текста, в которых описывались поступки, действия, проявления отдельных школьников, а также групп школьников, предшествовавшие действиям педагогов.

Наличие *цели* в описании фиксировалось, если она называлась как цель деятельности или действий педагога, причём независимо от отчётливости её формулировки и соответствия описываемому процессу.

Анализ считался представленным в описании, если хоть в какой-то мере указывались причины или процесс выявления причин возникновения описываемой ситуации.

Термин *«действия»* использовался для обозначения недействительных (то есть не направленных на организацию и регулировку коллективных или индивидуальных деятельностей) обращений педагога к классу, группе, к отдельному школьнику. Например, внушающее дисциплинарное воздействие, просветительское обращение к классу, совместный со школьником анализ взаимоотношений и пр.

Термин *«деятельность»* применялся при фиксации любых деятельностных характеристик ситуации, как в случае организации педагогом деятельности в воспитательных целях, так и для описания деятельностей, не направленных в явном виде на воспитательные цели. Примеры последнего — организация уборки в классе *для того, чтобы в классе было чисто* (каковы воспитательные последствия уборки, не называется).

Представленность *результата* в описании фиксировалась как в случае называния каких-либо психологических изменений в школьниках или группе школьников, так и при назывании *результата-продукта* (например, поставленный спектакль, посаженное дерево).

Наконец, термин *«понимание»* применялся для особых описаний, где в качестве процесса или результата отмечалось появление или динамика чувства взаимопонимания школьника (школьников) и педагога в качестве важной характеристики описываемого примера.

Что же получилось?

Описаний, близких к «теоретической структуре» воспитательной деятельности (*ситуация — цель — действия — результат*), набралось совсем немного, примерно у каждого десятого педагога в сознании такая цепочка.

Причём в полном виде — вообще штучный вариант. Чаще встречались неполные цепочки типа *цель — деятельность — результат, ситуация — цель — действия — результат*.

Назовём такой тип представленности воспитания в сознании педагогов — *целевой*.

Были варианты, в которых цепочка не завершалась — результат не предъявлялся. Обозначим этот вариант образа воспитания как *целевой незавершённый*.

Гораздо чаще, почти у половины педагогов, описываемый источник действия оказывался не целью, а конкретной ситуацией, за которой шли (или не шли) анализ, деятельность (или действия), ведущие к результату. Эта группа описаний тоже

делится на варианты. Варианты были такие: ситуация — анализ — деятельность (действия) — результат; ситуация — деятельность (действия) — результат (самый частый «сюжет»); деятельность — ситуация — действия — результат.

Назовём эту группу представлений воспитания в сознании педагогов *ситуационный*.

Встречались и *незавершённые «ситуационные»* цепочки — без указания результата.

Чаще всего из них встречаются последовательности: ситуация — действия и ситуация — анализ — действия.

Остальные варианты (деятельность — ситуация — действие; деятельность — ситуация — анализ — действие; деятельность — ситуация, просто описание ситуации без действий педагога) — единичны.

Самыми особенными и редкими оказались описания развития взаимопонимания педагога и школьников.

Прокомментируем полученные результаты.

Во-первых, в массовом профессиональном сознании педагогов представления (в виде образов и структур) о воспитании, воспитательных ситуациях, воспитательной деятельности весьма разнообразны.

Во-вторых, совпадение этих образов и структур с распространённой в научной педагогике *моделью воспитательной деятельности* (деятельностью педагога как воспитателя) невелико.

В-третьих, наиболее слабо в сознании педагогов присутствуют цели и анализ складывающейся ситуации.

Весьма ограниченное место в профессиональном сознании педагогов как воспитателей занимает организация и регуляция деятельности школьников (примерно треть описаний).

Несильно представлена и направленность описаний на характеристику результатов (в чуть более половине случаев).

Возможно два объяснения данных фактов:

- Первое. Слабая развитость рефлексивных способностей, умений, мотиваций педагогов, не позволяющая им осознать содержание и смыслы их деятельности. Ничего нового в этом объяснении нет. К развитию рефлексивности педагогов обращены многие теории педагогической деятельности и психологические практики работы с учителями.
- Второе объяснение совсем другого плана. Возможно, дело не только, а может, и не столько в неразвитости рефлексивности педагогов, сколько в слабости педагогической теории воспитания. В теории воспитания отсутствуют модели *реального* процесса социального воспитания, модели того, *как оно складывается и развёртывается в педагогической действительности в целом и в сознании педагогов в частности*.

Предложим некоторый рабочий набор таких моделей:

«*Научная модель*». Размышление педагога как воспитателя о действии в конкретной ситуации начинается с анализа ситуации, продолжается в постановке цели, планировании действий, реализации планируемых действий и анализе полученного результата. С этой моделью стыкуются идеи развития в педагоге методологического начала, научного знания и — на их основе выстраивание практик своих действий в ситуациях обучения и воспитания.

«*Модель внутридеятельностная*». Воспитательные действия педагога развёртываются в контексте деятельности группы школьников или отдельного школьника, организованной самим педагогом или воспитательной организацией (например, какой-то школьный праздник) без каких-либо специальных педагогических целей.

Развёртывание этого варианта действий педагога происходит по этапам:

- существующая деятельность, не имевшая ясного воспитательного смысла;
- проблемная ситуация, возникшая в контексте этой деятельности;
- анализ ситуации (проявление воспитательного потенциала этой ситуации);
- постановка воспитательной цели;
- действия педагога в контексте, как бы внутри свершающейся деятельности — воспитательный результат.

В этом случае педагогом «движет» не методологическое и научное знание, а понимание происходящей деятельности как пространства своих усилий и действий.

«*Модель ситуационная*». Ожидание или организация недействительных ситуаций, несущих воспитательный потенциал (какого-то случая, разговора, общения). В этом варианте цель действия появляется («обнаруживается») в контексте данной ситуации, за чем следуют действия педагога и, может быть, воспитательный результат.

«*Модель понимания*». В этом случае цепочка педагогических действий оказывается цепочкой понимания. Выглядит она примерно так:

- постановка *задачи понимания* данного школьника или группы школьников (или же себя — в контексте взаимоотношений со школьником или группой школьников) —
- процесс понимания (средствами идентификации, эмпатии, рефлексии) —
- демонстрация своего понимания школьнику (группе) —
- фиксация факта наращивания взаимного понимания как воспитательного результата.

«*Модель событийная*». Создание и поддержка *событий* (эмоционально, ценностно, интеллектуально насыщенных ситуаций), развёртывание которых создаёт те или иные воспитательные потенциалы и индивидуальные последствия. Событийная модель предстаёт как интересная, значимая, эмоциональ-

ная ситуация не только в сознании школьников, но и в сознании педагога. Такая представленность ситуации является для него, для педагога, *признаком*, маркером происходящего «акта воспитания».

Если эти модели отражают действительные «события» профессионального сознания педагогов как воспитателей, то к чему может направляться работа психологов, заместителей директоров школ по воспитанию и по науке (где такие есть) по поддержке профессионального общения и профессионального мышления педагогов? Получается, что далеко не обязательно она должна вести к строго научному пониманию устройства профессиональной деятельности — есть и другие пути, другое содержание её понимания и рефлексии, которые могут помочь успеху дела воспитания.

Ожидать результативности воспитания от деятельности «формальных» воспитателей не приходится.

Но и педагоги из группы энтузиастов не всегда успешные воспитатели. Иногда в этом случае противоречие между преданностью воспитательному делу и неуспешностью создаёт драматические, а то и трагические коллизии



Особенные

В наших воспоминаниях о школе есть хорошие, добрые справедливые учителя и есть злые, несправедливые, плохие. Но есть ещё другие: удивительные, необычные, особенные.

- Учительница литературы, весь урок читает Маяковского, куря в форточку.
- Учитель математики ставит оценки по личной шестибалльной системе от 0 до 6 баллов с комментариями: это прекрасно! это ужасно! а это чушь!
- Учитель истории, увлечённо разыгрывавший в школьном спектакле с семиклассником сцену игры в карты двух помещиков.
- Десятиклассница, спрашивающая директора школы: «Можно я у вас в кабинете поплачу?». И директор в ответ потихоньку, на цыпочках выходит из кабинета и делает знаки секретарше, чтобы та «не мешала девочке плакать».
- Другой директор школы на выпускном вечере, облачающийся в алую рубашку и танцующий в ней «барыню».

Есть ли тут что-то общее? Есть ли в этих «сюжетах» какие-то закономерности? — Трудно сказать.

Но именно об этих, особенных учителях чаще рассказывают, чаще вспоминаем мы во взрослости.

Так что всё-таки воспитывает в воспитателе? Где прячется его воспитательная сила? В личности педагога? В его индивидуальности? Во владении эффективными способами работы и приёмами общения? И в том, и в другом, и в третьем?

Поясним эту проблему метафорой. Два стрелка стреляют в цель. У одного меткий глаз и твёрдая

рука, у другого глаз не такой острый и рука не такая твёрдая. Если стрелки стреляют из одинаковых ружей — результат ясен. Но если «меткому глазу» дали кремнёвое оружие, а «нетвёрдой руке» современное оружие с оптическим прицелом — результат становится не таким предсказуемым.

Метафора вроде бы ясна: автор на третьей позиции — личность плюс способ. Но это не совсем так. В формуле *Л(личность)+ С(способ)* самое неясное — середина — значок «+»!

Усложним нашу формулу.

Личность, личностное в деятельности — это, прежде всего, мотивы, стремления и ценности действующего (что для него значимо, важно, что он одобряет). Мотивы и ценности — это предпосылки выбора способа действия и превращения его в индивидуальный стиль профессионального «педагогического» поведения, действия, общения.

Среди понятий, описывающих мотивационную сферу человека (потребности, мотивы, интересы, стремления, установки и т.д.), наиболее корреспондирующее обсуждаемому вопросу — *установки*.

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

Вторая сторона мотивационно-ценностной сферы — *ценности* — описывается такими словами, как убеждения, взгляды, ценностные ориентации.

В нашем случае это как педагогические, так и общие жизненные убеждения, ценностные ориентации.

Внушающая доверие схема, объединяющая установки и убеждения, предложена отечественным замечательным социологом и социальным психологом Вадимом Анатольевичем Ядовым.

По Ядову, установки и ценностные ориентации соединены в человеке в единое образование, которое он называет *диспозиции (предрасположенности)*, где «наверху» («мягкие командиры») — ценностные ориентации, а пониже — разные установки.

Применим эту идею для описания диспозиций воспитателя.

Начнём с уровня ценностных ориентаций. К нему относится прежде всего то, какое значение придаёт педагог воспитанию в педагогической и, шире, общественной жизни, т. е. *его взгляды на роль воспитателя*.

К этому же уровню относится личностная значимость воспитательной деятельности, насколько профессиональная деятельность «погружена» в сферу личностных смыслов педагога. Можно говорить, по крайней мере, о трёх вариантах соотношения личностного и профессионального в воспитателе:

- воспитательная деятельность не значима для педагога, он её выполняет не более чем формально (профессиональное не является личностно значимым);

- воспитательная деятельность — один из личностных смыслов педагога, наряду с другими, не менее важными жизненными смыслами (семьёй, собственными детьми, увлечениями, друзьями...);
- работа воспитания — ведущий, приоритетный (чуть в более мягкой формулировке — один из ведущих) смысл жизни.

Ожидать результативности воспитания от деятельности «формальных» воспитателей не приходится.

Но и педагоги из другой крайней группы не всегда успешные воспитатели. Иногда в этом случае противоречие между преданностью воспитательному делу и неуспешностью создаёт драматические, а то и трагические коллизии («Я им всю жизнь отдала, а они не ценят!»).

В описании социальных установок воспитателя удобно использовать предложенный Александром Борисовичем Орловым термин *центрации педагога*.

По Орлову, таких центраций шесть.

Первая. *Сосредоточенность педагога на себе, своих переживаниях и мыслях по поводу того, как он выглядит в глазах воспитанников* (так называемая «Я-центрация»). Обычное явление у начинающих воспитателей. У некоторых педагогов это стремление к самоутверждению, признанию со стороны школьников остаётся надолго и проявляется в том, что он чувствителен к мнениям, оценкам воспитанников относительно себя.

Уточним это положение. Дело не в наличии стремления к признанию школьниками (это есть у каждого педагога), а в том, что такой мотив, такой интерес является преобладающим, «диктующим» реакцию и поведение воспитателя. Классические заявления-переживания таких педагогов: «Они меня не любят, они не благодарны!».

Вторая центрация. *В ней решающее значение для воспитателя имеют мнения, оценки директора, завучей, «начальства»*. Такая центрация прозвучала у нас вроде бы негативно, и основания для этого есть. Но не так уж все однозначно. Ведь директор, завуч, заместитель директора по воспитательной работе может быть для воспитателя по-настоящему компетентной, значимой опорой — аналитиком, судьёй профессиональности его действий, и тогда «центрация на администрации» вполне конструктивна, позитивна.

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

В третьей центрации *решающее значение имеют оценки коллег*. Приоритетные действия воспитателя — те, которые ведут к поддержке или улучшению этих оценок («центрация на коллегам»). Иногда она носит жёстко конформный характер, подстройки под общепринятые способы работы при наличии не совпадающих с этими приёмами собственных мнений, позиции.

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

Следующая центрация — *на мнениях, оценках родителей учеников*, стремление выглядеть наилучшим образом в их глазах. Опять-таки речь идёт не о са-

мом таком феномене, а о том, что он подавляет другие ориентации. В последние годы, пожалуй, такая центрация встречается всё чаще. Для этого есть и объективные основания — медленное, но верное нарастание определённых ожиданий, заказов с родительской стороны. Предположительно, эта центрация более свойственна учителям негосударственных школ.

Пятая центрация — *сосредоточенность на содержании и способах своей, воспитателя, деятельности*. Она проявляется в повышенном интересе к передаваемой ребятам информации, в увлечённости изобретением, апробированием, перестройкой способов педагогических действий. А ради чего? «Ну, это же здорово, интересно!» — говорит воспитатель. Вопрос — кому? В ответ молчание, потому что искренний ответ: «Мне, педагогу». Вероятно, прохождение через такую центрацию — это норма, особенно для творческих, креативных людей. Но в ядре их творчества не воспитанник, а средство.

Наконец, шестая (по Орлову) центрация. Приоритетный интерес педагога в этом случае — *развитие воспитанника, интерес к его проблемам, стремлениям, мыслям, переживаниям* («центрация на развитии школьника»). Орлов подчёркивает, что только педагог с такой центрацией наиболее соответствует сути педагогической профессии.

Кстати, эта мысль пересекается с тем, как понимает воспитательную деятельность Павел Валентинович Степанов, один из интереснейших теоретиков и практиков современного воспитания. По Степанову, педагогическую деятельность делает воспитательной именно мотив её ориентации на создание условий для развития личности школьников.

Вероятно, есть ещё одна центрация, не выделенная Орловым: *интерес к школьникам как к группе, классу*.

Воспитатель такого типа искренне, увлечённо работает со своим классом, клубом, отрядом, но у него «почему-то» не хватает времени на отдельных Маш и Петь. (А может, это просто этап в профессиональном развитии педагога?)

А если центрации педагога — это этапы его профессионального развития, то какой их порядок?

Такой интересный психолог и педагог, как Кирилл Германович Митрофанов, выделяет такие стадии смены центраций педагога: стремление к признанию, к самоутверждению — акцентировка на содержании воспитания, обучения — повышенный интерес к способам педагогической работы, преобладание интереса к пониманию и развитию школьника.

На любом из этих этапов педагог-воспитатель может застрять навсегда.

Центрации в конкретных случаях, ситуациях подталкивают учителя к разному пониманию школьника и разному отношению к себе как к воспитателю.

Учитель может видеть, понимать школьника прежде всего сквозь призму его школьных ролей (хорошо ли он учится, правильно ли, по-школьному, себя ведёт) или с интересом к его, школьника, переживаниям, целям, мечтам, отношениям.

Учитель склонен оценивать своё педагогическое поведение, отталкиваясь от общих эталонов и предписаний (ролевое профессиональное поведение) или считать значимым для успеха своей работы личностные проявления (по замечательному выражению психолога и педагога Владимира Михайловича Погребёнского, такой педагог — это «Человек по профессии Человек», стремящийся понять свои человеческие, личностные качества и использовать их как средство педагогической работы).

Но откуда берутся эти ценностные ориентации, эти центрации, эти настрои-установки?

Что-то, верно, прячется в раннем детстве в восприятии ребёнком мира как опасного или безопасного, случайного или закономерного, справедливого или несправедливого (базовое доверие — недоверие, по Эрику Эриксону).

Человек с ощущением, что мир опасен, непредсказуем, несправедлив, вряд ли окажется хорошим воспитателем.

Чуть поверхностней, но тоже в глубине, находятся отношения человека с жизнью. Если дети, их рост, развитие входят в жизненные интересы, смыслы жизни человека, вероятность готовности к более личностным отношениям со школьником повышается.

Ещё ближе «к поверхности» — отношения человека к людям, к себе, интерес к общению и совместной деятельности с детьми.

Эти центрации, отношения, интересы пересекаются с темой способности учителя к творчеству.

Творчество воспитателя, как и любое профессиональное творчество, — деятельность в некоторых, порой весьма жёстких, рамках: как официальных — нормативные документы и распоряжения, так и неофициальных — традиции, стереотипы воспитательной деятельности.

Парадоксальность ситуации с профессиональным педагогическим творчеством в том, что снятие рамок, свобода действий помогает только исключительным педагогам. Творчество рождается там, где есть необходимость сопротивления принятым нормам деятельности.

Не надо воспринимать эту необходимость как линейную: больше запретов — больше творчества. Зависимость, скорее, колоколообразная. Мало границ — творить трудно. Больше рамок — творить легче. Ещё больше границ — творить опять трудно.

Ширина зоны оптимума для творчества, конечно, индивидуальна. Для педагогических талантов этот диапазон шире, для неуверенных в себе неуспешных воспитателей для пробуждения творческих способностей нужны «тепличные» условия.

К этим нашим размышлениям примыкает вопрос о соотношении творчества и стандарта в деятельности. На первый взгляд, они противоположны. Но всё не так просто. Педагог, воспитатель, владеющий большим набором стандартных приёмов,

способов действий, скорее начнёт их комбинировать, совершенствовать, подстраиваясь под конкретную педагогическую ситуацию. Воспитателю с бедным набором умений труднее. Ему чаще приходится изобретать «педагогические велосипеды». Не всякому это по силам. И не только вследствие различий в творческом потенциале, но и по причине дефицита времени на серьёзное изобретение.

Но владение большим числом стандартных действий, приёмов — не гарантия творчества. Вопрос в том, какова общая ориентация воспитателя: воспринимает ли он себя, прежде всего, как передатчика-транслятора норм, правил педагогической деятельности или как профессионала, действия которого определяются не только целью трансляции, но и задачей влияния на конкретных школьников.

Только во втором случае педагог «разрешает» себе действовать «с оглядкой» на воспитанника, а не на норму.

Может быть, это самое главное в становлении мотивации, побуждения к творчеству — *разрешить* себе творчество.

В вопросе о творчестве воспитателя наш акцент был на том, что побуждает, подталкивает, направляет воспитателя как творца. Но какие его качества обеспечивают уровень его воспитательной деятельности? На языке психологии это вопрос о структуре способностей воспитателя.

По самому распространённому определению, способности — это всякие психологические особенности человека, определяющие качество деятельности и быстроту её освоения.

Тема педагогических способностей многослойна и может трактоваться с различной широтой. Если взять её максимально широкую интерпретацию, то в способности воспитателя попадает почти весь мир его психики: особенности личности, особенности психических процессов, психофизиологические особенности, свойства его нервной системы и т.д. Границ нет, потому что воспитатель, напомним, — «Человек по профессии Человек».

Сузим трактовку педагогических способностей. Будем делить педагогические способности на две большие группы:

- способность адекватно, точно воспринимать и понимать педагогическую ситуацию;
- способность адекватно проектировать и осуществлять педагогические влияния.

Применительно к деятельности воспитателя в первую группу входят восприятие и понимание: школьника как воспитанника; группы, коллектива школьников; себя как воспитателя; характера своих взаимоотношений с воспитанниками.

Ко второй группе относятся умения организовывать групповую, коллективную деятельность; строить групповое общение; влиять на группу через непосредственное, прямое обращение к ней; влиять на отдельного школьника при непосредственном общении с ним.

Но что удерживает обе группы способностей в единую систему? Это *педагогическое мышление и педагогическое воображение*. Без мышления и воображения не может быть ни осознанного восприятия и понимания, ни успешного влияния, воздействия. Другое дело, что в стандартных, привычных для воспитателя ситуациях они (мышление, воображение) присутствуют в свёрнутых, непроявленных формах.

Но воспитательные ориентиры, ситуации и воспитательные действия весьма различны, их создание и реализация требуют различных воспитателей. Но тогда и вопрос о воспитательных способностях превращается в вопрос о способности реализовать то или иное конкретное понимание, может даже образ, воспитания.

И ещё неизвестно, чего больше — общего или различного — у успешных воспитателей, ориентированных на трактовку воспитания как формирования поведения или как обогащения «Я» школьника.

Дополнительное соображение: *воспитатели могут осуществлять одни и те же задачи различными средствами*: одни — строя совместную деятельность; другие — руководя групповым общением; третьи — взаимодействуя со школьником «с глазу на глаз».

Кроме того, воспитатели по-разному чувствительны к проблемам того или иного возраста (это зависит от того, были ли в острой форме эти проблемы в их детской жизни).

В этих последних размышлениях мы коснулись тонкого вопроса об оптимальной психологической дистанции между воспитателем и воспитанниками.

Тонкость здесь в том, что нередко существует противоречие между психологической дистанцией, необходимой для личностного влияния педагога, и дистанцией в общении, устраивающей воспитателя. Нет такого воспитателя, который в той или иной мере не ощутил бы внутреннее напряжение (состояние «на носочках», «на котурнах»), возникающее как отражение названного противоречия. Подобные состояния испытывает психолог-практик, психотерапевт, священник — всякий человек, работающий с другим человеком на близком психологическом расстоянии.

И, наконец, при анализе общения воспитателя не обойтись без обобщённой характеристики гуманистической позиции воспитателя. Согласно Карлу Роджерсу, гуманистическая позиция педагога выражается в четырёх его особенностях:

- эмпатическом понимании,
- открытости личному опыту,
- искренности в выражении своих чувств,
- доверии к возможностям школьника.

Эмпатическое понимание — это настрой педагога на понимание как чувствование внутреннего мира воспитанника. *Средство эмпатии — трудное умение безоценочно слушать человека, принимая все его проявления и переживания как возможные*. По Роджерсу, сам факт эмпатического слушания позволяет собеседнику «уравновесить» свой внутренний мир, снять часть внутреннего напряжения и этим самым создать условия для более адекватного поведения.

Открытость личному опыту — подход воспитателя к своим успехам и неудачам как к своим проблемам, которые позволяют ему, воспитателю, *учиться на собственном опыте и понимать себя*.

Доверие к возможностям, способностям воспитанника — наиболее привычная для нашей педагогики идея (вспомним «оптимистическую гипотезу» А.С. Макаренко).

Самая сложная для понимания четвёртая характеристика: искренность в выражении педагогом своих чувств. Получается, на первый взгляд, если педагог в ярости, то надо обрушивать эту ярость на головы воспитанников (!?).

Автору кажется, что следует добавить в положение искренности в выражении педагогом своих чувств одно слово, которое сразу ставит всё на своё место: *искреннее выражение чувств должно быть окультурено*.

Педагог, не меняя знак «живущих в нём чувств», подаёт их в той мере, в той форме, которая позволяет не ухудшать по-крупному отношения с воспитанником, а в перспективе даже улучшать, развивать.

Soft skills и воспитание

Что должен уметь педагог-воспитатель? Внушать, убеждать, требовать, принуждать, заражать своими эмоциями, организовывать совместную и индивидуальную деятельности, общаться в режиме диалога с группой и отдельным школьником, понимать смысл того или иного поведения, регулировать влияние физической среды (расположения школьной мебели, дизайна стен), влияние информационной среды (уместность и действенность информации на стендах, в чатах).

И этот список не закончен, можно добавлять и добавлять.

Что же с этим множеством делать в практической работе?

И насколько действительно всё это должен уметь добросовестный нормальный педагог?

Давайте разберёмся.

И начнём с первого.

Для пояснения используем метафору склада. На «складе» два отдела: в одном размещаются средства непосредственного влияния на детей и организации их жизни, на другом — опосредствованные инструменты, работа с которыми не обращена напрямую к школьникам, но создаёт условия их школьной жизни и деятельности.

Другими словами, с точки зрения использования средств, деятельность воспитателя раздваивается на собственную воспитательную деятельность и на деятельность *по созданию условий* для воспитания.

Разговор по-научному — это разговор на уровне значений. Разговор на жизненном языке — это разговор как обмен смыслами (сравнение того, что и как понимает каждый, исходя из своего жизненного опыта).

Этот язык неизбежно более многозначен, более метафоричен, более образен



Средства непосредственного влияния и организации жизнедеятельности школьников:

- помощь школьнику в его индивидуальной деятельности, работе;
- влияние педагога на воспитанника в непосредственном общении с ним;
- организация совместной деятельности с расчётом влияния на конкретных школьников;
- организация соответствующе влияющих массовых мероприятий.

Психологические механизмы, «работающие» при использовании этих средств, связаны, прежде всего, с взаимовосприятием педагога и школьников, их взаимопониманием, сопереживанием, оценкой партнёров по взаимодействию.

Список же опосредственных воспитательных инструментов таков:

- художественно информационные средства: книги, кинофильмы, видео, аудиозаписи;
- работа педагогов с взрослыми «агентами» воспитания (родителями, учителями, психологами, педагогами дополнительного образования и пр.);
- организация предметной среды (характер и расположение мебели, оформление помещения, освещение стендов, плакатов и прочее).

Соответствующие психологические механизмы — значимость для школьника соответствующих средств, привлекательность соответствующих «инструментов и агентов», отождествление «строителей» влияния с каким-то средством («А эта книга — любимая книга Ивана Васильевича» — «Ух ты!»).

Ни одно из этих средств не является однозначно лучшим, результативным или худшим. Результативность их использования зависит от того, какой смысл этому средству задаёт педагог в решаемой воспитателем педагогической задаче, а также от особенностей школьников, ситуации и от владения педагогом соответствующим средством.

Продолжая метафору инструментов и склада, можно сказать, что на складе, например «на полке с отвёртками», лежат весьма разные орудия: с ручками разной формы, различной длины и с разным устройством рабочей части. (Ту же коллективную деятельность можно организовать в «режиме» команду-исполняете или как совместное планирование, проектирование деятельности.)

Это так пошагово мы приближаемся к вопросу о компетенции, умелости педагога как воспитателя.

В каких сферах деятельности располагаются умения педагога как воспитателя (классного руководителя, социального педагога, руководителя клуба и пр.)? Ответ дан выше: помощь школьнику в его индивидуальной деятельности, работе; общение педагог-школьник; влияние в организованной совместной деятельности; организация влияющих массовых мероприятий.

Рассуждать о компетенциях-умелостях в оппозиции «есть—нет» — непрактично, да и неинтересно.

Попробуем с оглядкой на школьные педагогические реалии сочинить уровневую схему.

Уровни компетенции педагога как организатора массовых ситуаций

Под массовой ситуацией будем понимать любую педагогически организованную ситуацию с чётким делением на немногих выступающих и многих слушающих: обычный классный час, линейка, собрание. Уровни таковы:

Нулевой уровень: педагог сообщает информацию школьникам без обратной связи, не интересуясь тем, как они её поняли и как к ней отнеслись. Следствие (эффекты) могут быть самые разные. Отдельные школьники могут и адекватно понять, что хотел «донести» учитель, а кто-то даже может и положительно к информации отнестись. Но — это всё не результаты, а случайные эффекты. (Воспитательного результата нет, потому что и воспитательной цели у педагога не было.)

Первый уровень: педагог сообщает информацию школьникам с обратной связью, интересуясь тем, как они её поняли, и, если не поняли, уточняет смысл информации. Эффекты: кто-то из школьников как-то отнёсся к информации, у кого она вызвала какие-то эмоции. Но всё это незначимо для педагога. (Воспитательный результат есть, если информация носит социальный характер, что-то из жизни людей и общества разъясняет для школьников и это и было целью воспитателя.)

Второй уровень: педагог сообщает информацию школьникам с обратной связью, поясняя то, насколько она значима для школьников, какие эмоции информация в поданном виде оказывается незначима и не вызывает ожидаемые эмоции, корректирует её подачу и уточняет смысл информации.

Эффекты — стремление отдельных школьников действовать в соответствии с полученной информацией и, возможно, изменение отношений к педагогу. (Воспитательный результат — формируемое отношение школьников к содержанию сообщаемой информации.)

Третий уровень: педагог сообщает информацию школьникам с обратной связью с целью побудить их к инициативному действию с коррекцией, если требуется, этого побуждения. Факт начала инициативного действия и есть воспитательный результат в этом случае. Эффекты — стремление отдельных школьников развернуть соответствующее действие и, возможно, изменение отношений к педагогу.

Перейдём к компетенциям педагога в групповых формах работы (уточним — при организации групповой деятельности):

Нулевой уровень: педагог отдаёт команду группе (классу, отряду...), рассчитывая, что группа её выполнит. В этом случае мы имеем дело не с организацией *совместности* в деятельности, а с действием по типу массовой ситуации. Воспитательный результат — неопределённый, связан с тем, ради чего командует педагог. Эффекты — могут запуститься процессы самоорганизации школьников как позитивной — налаживание деятельности, так и негативной — агрессивное неприятие деятельности.

Первый уровень: педагог, организуя групповую деятельность, распределяет среди школьников для её выполнения задания, поручения, роли. Возможный воспитательный результат — опыт совместности у школьников в исполнительской части деятельности (если педагог и рассчитывал на это). Эффекты — разнообразные отношения школьников к ролям, заданиям, в том числе, при успехе деятельности, укрепление чувства группового авторства («Мы сделали»).

Второй уровень: педагог вовлекает школьников в организацию деятельности, в планирование, распределение ролей, функций и пр. (но без совместного осмысления, рефлексии хода и смысла деятельности). Воспитательный результат — опыт совместности у школьников в непосредственной организации деятельности (если педагог и рассчитывал на это). Эффекты — разнообразные отношения школьников к своему участию в организации деятельности в понимании её смысла: динамика взаимоотношений школьников под влиянием совместной деятельности.

Третий уровень: педагог вовлекает школьников в организацию деятельности и совместную рефлексию хода и смысла деятельности. Воспитательный результат — опыт выработки школьниками понимания смысла деятельности и её возможной личной значимости. Эффекты — разнообразные на ценностной основе отношения школьников к данной совместной деятельности; становление личной позиции в отношении проявляемых в рефлексии ценностей, динамика взаимоотношений школьников, имеющая ценностные основания.

Следующая форма — влияние педагога в процессе его общения с одним, конкретным школьником (так называемое «диадное общение»).

В описании соответствующих уровней используем идеи технологии развития контакта с проблемным школьником Льва Борисовича Филонова.

По Филонову, развитие контакта в диадном общении разворачивается по стадиям: *Накопления согласия, Поиск общих и совпадающих интересов, Проявление относительно позитивных качеств, помогающих общению, Проявление проблемных для взаимодействия качеств, Проявление отношений, которые могут быть ресурсом для изменений школьника, Поиск правил действий в проблемных ситуациях.*

Нулевой уровень («односторонняя коммуникация»): сообщение педагогом чего-то, имеющего ценностный или нормативный смысл без расчёта на обратную связь. Воспитательный результат — неопределённый, связан с тем, ради чего говорит педагог. Эффекты зависят от отношения школьника к данному педагогу и к содержанию сообщения (от принятия сообщения педагога как полезной, а может, даже значимой информации до агрессии в отношении к педагогу).

Первый уровень (коммуникация с установлением контакта — по Филонову, стадия накопления согласия): педагог отслеживает словесные и поведенческие реакции школьника, стремясь своими высказываниями и поведением создать ситуацию психологической безопасности для него. Результат — первоначальный контакт, относительная эмоционально нейтрально окрашенная готовность школьника продолжать общение с педагогом. Эффект — заинтересованность школьника в продолжении общения с этим педагогом.

Второй уровень (взаимной заинтересованности — по Филонову, стадии поиска общих интересов и проявления относительно позитивных качеств): педагог углубляет контакт, подчёркивая компетентность школьника в предъявляемых им интересах и поддерживая предъявляемые им относительно позитивные качества. Воспитательный результат — возможность небольшой корректировки как акцентировки интересов школьника и его восприятия своих качеств. Эффекты — развитие положительного отношения школьника к педагогу, восприятие его как безопасного собеседника.

Третий уровень (поиск способов решения проблемных ситуаций): педагог выстраивает совместный в диалоге со школьником поиск ресурсов, возможностей, способов поведения в проблемных для школьника ситуациях. Результат — опыт совместного поиска действий в проблемных ситуациях. Эффект — развитие отношений к педагогу как к значимому для решения проблемных вопросов человеку, которому можно доверять.

И, наконец, уровни помощи школьнику в его индивидуальной деятельности:

Нулевой уровень: знание педагогом факта занятия школьником данной деятельностью, невмешательство в неё и отсутствие оценки результатов и процесса этой деятельности. Воспитательного результата нет. Эффекты — восприятие школьника себя как способного (или неспособного) осуществлять самостоятельно данную деятельность.

Первый уровень: эмоциональная поддержка педагогом процесса и (или) результата деятельности с общим позитивным оцениванием без участия педагога в преодолении конкретных затруднений. Результат — укрепление положительного отношения школьника к себе как к автору (субъекту) данной деятельности. Эффект — положительное отношение к педагогу.

Второй уровень: соучастие педагога в деятельности школьника в ситуациях, вызывающих у него затруднения (как фон — эмоциональная поддержка школьника). Воспитательный результат: опыт продуктивного участия других людей в «моей деятельности». Эффекты — личная значимость такого опыта.

Третий уровень: побуждение школьника к самостоятельности в его деятельности (на фоне эмоциональной и деятельностной поддержки его усилий). Воспитательный результат — развитие мотивации самостоятельности. Эффекты — опыт эмоциональной и деятельностной поддержки от другого человека.

Но это пока какая-то аналитическая схема. Попробуем её перевести в практический план.

Во-первых, можно попросить педагога по каждой позиции (по каждому уровню в каждой организационной форме) выбрать один из ответов: «это определённо про меня», «это, скорее, про меня», «иногда это так», «это, скорее, не про меня» и «это определённо не про меня». В каких-то случаях диагностические (самодиагностические) выводы — «на каких уровнях я педагог как воспитатель в предложенной градации организационных форм воспитания» — сами проявятся, в других случаях может проявиться более запутанная картина. Например, «иногда на нулевом уровне в диадном общении, иногда — на первом, иногда — на втором».

Важней, конечно не уровни, а ответы, вызывающие желание осмыслить, когда и как проявляются они в качестве моих педагогических умений.

В связи с этим, может быть, более важен второй вопрос: «каковы умения, приёмы, техники, которые мои личные умения, и на каком уровне я готов работать ими?».

И при ответе на этот вопрос может появиться личный список умелостей и приёмов, а также представления о педагогических ситуациях, в которых у педагога дефицит, нехватка данных умений.

Если посмотреть на тему умений более укрупнённо, тогда может появиться такой список компетенций (здесь мы используем идеи и формулировки Павла Валентиновича Степанова):

- Умение включить, вовлечь школьника в ситуацию с воспитательным потенциалом.
- Умение создавать чувство и образ общности с другими школьниками и педагогом.
- Умение содействовать взрослению школьника, его пониманию себя, своей деятельности и своих перспектив.

Вот, собственно, и всё о компетенциях (умениях) педагога-воспитателя.

Но добавим одну частную проблему: на каком языке педагог-профессионал должен уметь обсуждать эти умения и проблемы?

На научном? На жизненном, житейском? На каком-то ещё?

Ответить на этот вопрос мы не готовы.

Обратим внимание только на один момент.

Разговор по-научному — это разговор на уровне значений (того определения слов, которое более-менее общее для большинства представителей данной науки).

Разговор на жизненном языке — это разговор как обмен смыслами (сравнение того, что и как понимает каждый, исходя из своего жизненного опыта).

Этот язык неизбежно более многозначен, более метафоричен, более образен.

Может, не случайно, что художественные и публицистические тексты Макаренки, Корчаки, Соловейчика, Сухомлинского порою говорят педагогу больше, чем их аналитические и вроде бы научные тексты.

...Соответствующее главное умение педагога — умение поддерживать активность ученика, в том числе через совместную, на равных, деятельность. Так возможно ли подготовку студентов к работе воспитания сдвинуть с кнд паровоза хотя бы на кнд автомобиля (20-25%)?



Как учить

Если студент хорошо учился в педагогическом вузе, он станет хорошим учителем. Верно?

Если учитель прошёл курсы повышения квалификации, он будет лучше обучать и воспитывать. Так, да?

Но что-то тут не сходится.

На моих студенческих друзьях эти утверждения не работают.

Один из них, Женя Филиппов, чуть не каждую сессию пересдавал, но мы, его друзья, считали, что если кто из нас будет хорошим учителем, то это он. Так по жизни и случилось.

Впрочем, примеры, подтверждающие первый тезис, тоже есть. Из отличников-студентов хорошие учителя тоже иногда получаются.

В общем, с педагогическим образованием что-то не то.

Особенно это верно про готовность к делу воспитания.

Особенности современного педагогического образования не помогают формированию, развитию у студентов настроения и умения решать задачи воспитания.

Почему?

Попробуем с этим разобраться и предложить альтернативу.

Каковы эти «непомогающие» особенности?

- Преобладание в подготовке учителей учебно-предметного подхода над психолого-педагогическим (ориентация на подготовку учителей компетентных, прежде всего, в соответствующей научно-предметной области и в традиционной методике преподавания).

- Преобладание знаниевой ориентации в преподавании педагогических и психологических дисциплин (поддерживаемой, в частности, системой интернет-тестирования федерального Министерства и Рособнадзора).

За этими особенностями прячутся традиционно понимание практики образования:

- Путь образования — трансляции знаний, умений (в воспитании тоже есть свои знания и умения).
- Источник этих знаний и умений — знания, умения педагога.
- Профессиональное главное умение педагога: объяснить знание, предъявить и закрепить умение.

Существует немало проектов (меньше экспериментов) о том, как обучать студентов педагогического вуза, чтобы они могли, попав в школы, стать успешными воспитателями.

Меняются учебные планы и ФГОСы (федеральные государственные стандарты высшего образования). ФГОС-3, ФГОС-3+, ФГОС-3++, грядёт, кажется, ФГОС-4.

Увеличивается—уменьшается количество часов на преподавание педагогики и психологии в педвузе (чаще уменьшается), уменьшается количество лекций, увеличивается число как бы практических занятий по группам. Вроде бы это хорошо. (Вот только при нехватке лекций часы тех самых практических занятий тратятся преподавателями педагогики и психологии на семинары, на доработку теоретических вопросов.)

Увеличивается число часов на школьные практики, но плановые часы на руководство этими практиками преподавателями сокращаются. (У преподавателя психологии лет десять назад было четыре часа на студента, сейчас — полтора.)

Итог примерно такой: как и в предыдущие десятилетия, студентов, желающих и умеющих что-то сделать в сфере воспитания, было немного (по некоторым оценкам 5-10% от всех выпускников школьных факультетов педвуза), так и осталось.

Что же делать?

Возможно ли сдвинуть этот воз? Возможно ли подготовку студентов к работе воспитания сдвинуть с коэффициента полезного действия паровоза, хотя бы на кпд автомобиля (20-25%)?

Как известно, «идейный» альтернативный взгляд на путь образования — педагогика фасилитации как стимулирование и поддержка активности детей в познании, освоении деятельности, в выработке отношений к деятельности и, шире, отношений к явлениям действительности.

Получается, что соответствующее профессиональное главное умение педагога — умение поддерживать активность ученика, в том числе через совместную, на равных, деятельность. Это умение не носит учебно-предметный характер, оно психолого-педагогическое, надпредметное умение.

Но как перевести эту «идеологию» в практику подготовки студентов к педагогической деятельности? Попробуем ответить.

Предупредим: отвечая на это вопрос, мы отступаем от лейтмотива этой книги — быть реалистом в деле воспитания — и переходим на догугу утопии.

Но и в утопии должны быть хоть какие-то точки отсчёта.

У нас их будет две:

- Высказывание одного весьма успешного (красный диплом) студента, а позже успешного молодого учителя: «Учился я на факультете, и там встречались замечательные преподаватели, но образование педагогическое я получил в Педклубе».

Конечно, здесь нужен комментарий. Деятельностями Педклуба, о котором говорил этот выпускник педвуза, были *дискуссии, тренинги, лагерные сборы школьников, волонтерские (как сказали бы сейчас) акции в сельских школах.*

- Вторая точка отсчёта — рассказ из первых рук о том, как готовился спецназ ГРУ.

Схема была такова: занятия, на котором разбиралась и моделировалась в виде упражнений какая-то сторона деятельности спецназовцев — практика на воинских рабочих местах («в поле») на применение освоенных модельно умений — тщательный анализ практики и занятия по другой стороне деятельности спецназовца — практика на воинских рабочих местах на применение освоенных модельно новых умений...

И так далее по данной схеме.

А теперь пофантазируем и предложим, основанную на двух названных основаниях, модель подготовки к работе воспитания в педвузе.

Её направленность — создание условий для формирования (может быть, развития) у студентов:

- заинтересованности в психолого-педагогическом (не учебно-предметном!) видении педагогических процессов и ситуаций;
- умения видеть и реализовывать психолого-педагогические задачи;
- развитие настроения и умения осуществлять поддержку образовательного развития учащихся разных типов.

Путь:

- Главная идея — последовательное, с первого курса, в рамках учебного процесса, *включение студентов в психолого-педагогически ориентированную реальную деятельность с последовательным наращиванием год от года сложности реализуемых психолого-педагогических задач, в зависимости от форм, условий деятельности и особенностей школьников и образовательных учреждений.*
- Сопровождающая, закрепляющая нарабатываемые умения, идея — систематическое *создание возможностей для осознания, осмысления, рефлексии своих профессиональных умений и настроев.*

Форма продвижения по этому пути — последовательная реализация в учебном процессе идеи Льва Семёновича Выготского «от социального к индивидуальному», от модельного и реального профессионального взаимодействия к личному присвоению рождающихся в этом взаимодействии умений и отношений.

Или, переводя эту идею в более практический план, — освоение психолого-педагогического умения в интенсивной совместной модельной проблемной деятельности студентов с последующим воплощением «набранных» умений в реальном взаимодействии со школьниками.

Как это могло бы быть реализовано?

1. Набор на специальность «педагог-школьный воспитатель» (дополнительная специальность — «учитель» какого-нибудь, неважно какого, предмета).

2. Поступление.

ЕГЭ: обществознание, русский язык и заданный дополнительной специальностью учебный предмет. (Быть может, с учётом дополнительных баллов за общественную активность в школе или в учреждении дополнительного образования.)

3. Первый цикл.

- 3.1. *Групповой тренинг*, ориентированный на подкрепление и развитие мотивации на взаимоотношения в группе, на создание опыта деятельностного взаимодействия, мотивацию на самопознание, на открытие педагогической деятельности как удивительной проблемы.
- 3.2. «*Наблюдательная» практика в школе* — открытие через наблюдение особенностей, сложностей, таинственности отдельного ученика (упражнение «Открой невидимку»). Обсуждение результатов практик с выходом на психологию и педагогику как практик понимания человека.
- 3.3. Деление студенческой группы на команды по 3-5 человек. *Подготовка командой проекта конкретного школьного дела*, или творческого занятия, или праздника, или шоу для определённого класса (скорее всего, для того, где была практика наблюдения). Реализация этого проекта в образовательных учреждениях. Способ действия для того чтобы не столько втянуть в него школьников, сколько презентовать, удивить собой: «Мы студенты». Групповое осмысление проведённого «действия».
- 3.4. Возможно, повторный и третий проект на новом содержании в новом классе (или группе дополнительного образования) с большим вовлечением в действие школьников (в меру способности команды к решению такой задачи).
- 3.5. «*Тенью*» — *общекультурная программа*, ориентирующая студентов в видах деятельности, которые можно реализовать в вузе: художественной, спортивной, исследовательской и других.
- 3.6. По завершении цикла — сертификат на организацию отдельных дел в детском коллективе.

4. Второй цикл.

- 4.1. *Групповой тренинг*, создающий и проблематизирующий опыт общения и развития группы.
- 4.2. Подготовка командой *проекта кружка (клуба) для школьников* в школе или в учреждении дополнительного образования с ориентацией на развитие познавательных и (или) социальных интересов, свойственных данным студентам. Реализация этого проекта в форме интервальной (распределённой) педагогической практики с квазипрофессиональным обсуждением каждого занятия.
- 4.3. «*Тенью*» — *базовая подготовка по предметным учебным курсам*.
- 4.4. По окончании курса — сертификаты педагога-организатора кружковой работы и учителя-ассистента.

5. Третий цикл.

- 5.1. Теоретический и практический (в форме наблюдений и ролевых игр) курс *возрастной психологии*.
- 5.2. Подготовка командой проекта (или участие в проекте «взрослых» педагогов) *ведения отряда (группы) школьников* в зимнем и (или) летнем лагере или лагерьном сборе.
- 5.3. *Проект рефлексивной работы со школьниками* в этих лагерях. Их реализация и психолого-педагогический анализ проектов и их реализации.
- 5.4. Относительно углублённая подготовка по предметным учебным курсам.
- 5.5. Дипломы водителя и учителя.

6. Четвёртый цикл.

- 6.1. Моделирование в форме ролевой игры *ситуаций классного руководителя*.
- 6.2. Интервальная (распределённая) в течение полугодия (учебного года?) педагогическая *практика дублёра классного руководителя* с супервизией классного руководителя (или куратора практики от вуза), а также с циклом рефлексивных семинаров группы студентов по процессу практики.
- 6.3. Углублённая подготовка *в курсах по выбору*:
 - продолжение углубления подготовки по предметным учебным курсам,
 - углублённая подготовка по педагогике,
 - углублённая подготовка по психологии образования.
- 6.4. Диплом классного руководителя и сертификат об углублённой подготовке по соответствующей направленности.

7. Пятый цикл.

- 7.1. Теория «Гайденс» — *сопровождение детей с особенностями развития* (с ОВЗ, с признаками одарённости, девиантов и пр.).
- 7.2. Практическая психопедагогика поддержки школьников с особенностями развития: спецпрактикум.

- 7.3. *Опыт практики сопровождения детей* с особенностями развития в форме дублёров социальных педагогов (тьюторов, психологов-педагогов) с супервизией специалистов, а также с циклом рефлексивных семинаров группы студентов по процессу практики.
- 7.4. Подготовка и публичная защита диплома (в форматах исследовательской или аналитическо-художественной работы — на выбор студента).
- 7.5. Дипломы учителя-исследователя (для защитивших исследовательский диплом) и учителя-художника (для защитивших художественный диплом). Сертификаты «гайденса» (специалиста по сопровождению школьников с особенностями развития).

Почему это проект утопичен?

Он противоречит многим устоявшимся практикам педагогического образования и условиям их реализации.

Каковы минимальные организационные условия формирования соответствующего типа педагога (в нашей версии):

- межфакультетская группа;
- запись в неё как «на сверхработу»;
- студийная (не классно-урочная) форма обучения;
- интенсивный режим обучения;
- креативная междисциплинарная команда преподавателей.

Очевидно, всё это околонуточная педагогическая фантастика.

Но чтобы студенту, учителю хотелось, желалось вершить ту практику «овладения» обучения, воспитания, что мы задали в данном фантпроекте, у них должны быть соответствующие профессиональные ценности, свои «*профессиональные веры*».

Каковы они?

Например, такие:

- Наша профессия, профессия учителя, уникальна — она мать всех профессий на Земле.
- Педагог — пограничник на рубеже Современного и Вечного.

Педагогу нужно не только соответствовать постоянно растущим ожиданиям государства, общества, взрослого и детского населения страны, но и всегда соотносить свою деятельность с логикой развития истории и культуры. Это невероятно трудно, ибо мы работаем с непрерывно меняющейся личностью в непрерывно меняющемся мире.

- *Учитель — профессия дальнего действия.*

Можно ли вырастить такие ценности в профессиональной преподавательской работе? Неужели только путём проб и ошибок? А если не случится, не перейдёт количество ошибок в качество умений и в ценности студента (что, честно говоря, весьма возможно)?

Наконец, как совместить свои профессиональные ценности и веры с жизненными верами, ценностями и качествами?

Или хороший педагог должен быть ОБЯЗАТЕЛЬНО хорошим, почти идеальным человеком? Что-то это не подтверждается биографиями замечательных и выдающихся педагогов.

«Синтез-школа» — это совместные поиски ответа на вопрос: может ли (хотя бы на несколько дней!) появиться и прожить школа, общая для педагогов, студентов и школьников, школа, в которой старшеклассники, студенты, опытные и молодые педагоги и психологи получают опыт межпоколенческого диалога, творческого научного и практического общения?



О «Синтез-школе»

Посторонний человек, попавший в актовом зал лагерь «Юность», что в Ульяновской области, подивился бы творящемуся хаосу. Полторы сотни школьников, студентов, взрослых не очень понятной профессиональной принадлежности хаотически перемещаются по залу, непрерывно щёлкая телефонами. Параллельно на стене зала появляются листочки А4 с какими-то фотографиями и надписями. Вот их, листочков, уже 20, уже 50, уже 100...

Вдруг этот хаос затормаживается, и Ведущая (оказывается, есть Ведущая!) произносит какую-то команду — и участки действия, взявшись за руки, соединяются в цепочки, группы по 10-15 человек. Кажется, становится всё понятным — так создаются отряды-команды. А вот и первое задание. Но что это? — задание выполнено и на новое здание цепочки появляются новые. А как же отряды?

Так, начиная с 2013 года, психологи, учителя, студенты, старшеклассники Ульяновской области и других регионов страны начинают трёхдневный Молодёжно-взрослый сбор «Синтез-школа».

За кажущейся неразберихой, за этими перегруппировками и листочками прячутся определённые педагогические и психологические идеи,

Но со всем этим по порядку.

Словосочетание «Синтез-школа» вызвало и вызывает у тех, кто о ней слышал или участвовал в её работе, разные ассоциации. Если это школа, то она какая? Чему учит? Если это синтез, то синтез чего?

Эти ассоциации, эти вопросы мало что говорят о «Синтез-школе», но ведь что-то привлекает десятки людей разного возраста снова и снова собираться,

чтобы опробовать, создать, поэкспериментировать с пространством творческой, человеческой, социальной среды.

Участвуют каждый раз в «Синтез-школе» примерно 150 человек (это число, эта граница объясняется просто — столько человек вмещает ульяновский круглогодичный лагерь «Юность», на базе которого и проводится «Синтез-школа»).

150 человек — это несколько десятков педагогов, сколько-то десятков студентов, полсотни, а то и больше, старшеклассников, три десятка гостей (старшеклассников, педагогов-практиков, педагогов-учёных) из различных регионов России. Вот и получается молодёжно-взрослый (кто же старшеклассники как не молодёжь?!) сбор.

«Синтез-школа» — это совместные поиски ответа на вопрос: может ли, хотя бы на несколько дней, появиться и прожить школа, общая для педагогов, студентов и школьников, школа, в которой старшеклассники, студенты, опытные и молодые педагоги и психологи получают опыт межпоколенческого диалога, творческого научного и практического общения?

Но что значит в этой формуле словосочетание *молодёжно-взрослый сбор*?

Почему «Синтез»?

Почему «школа»?

Почему «сбор»?

Первоначальная идея «Синтез-школы» была проста — она должна была стать площадкой, на которой педагоги и школьники учатся общаться на равных.

Оказалось, общаться на равных и педагогам, и школьникам совсем непросто. В смешанных (педагоги — школьники) командах «Форт Байярд» педагоги либо рвались возглавить команды и выполнить «за команду» все задания, либо терялись, замолкая, выпадая из игры.

В этих же командах школьники ворчали на учителей, что те дают им действовать самим, творить и самим делать ошибки.

«Разбор полётов» — обсуждение ситуаций в процессе «Форты Байярд» в отряде педагогов и было главным «синтезирующим» механизмом, нарабатывающим приёмы и смыслы педагогического ведения «на равных».

В каждой новой «Синтез-школе», начиная с её проектирования и до её анализа после уже завершения программы, добавлялись новые синтезы: синтез возрастов, синтез городских и сельских школ, синтез эмоций, интеллекта и деятельности, синтез детских общественных объединений, синтез хозяев и гостей.

Но почему «школа»?

- «Синтез-школа» собирает в себе и питает её участников, создавая опыт действовать по программе и нарушая программу,
- «Синтез-школа» обеспечивает живой рост школьников, профессиональный рост практиков, учёных.

Почему «сбор»?

Проектанты и организаторы «Синтез-школы» имели опыт организации той формы творческого интензива, который обозначается в воспитательной практике как «коммунарский сбор» (другой вариант названия — «лагерный сбор»).

Но «Синтез-школа» не строилась по модели «коммунарского сбора».

Что от лагерного сбора всё-таки есть в «Синтез-школе»?

Интенсивность программы, вечерние обсуждения прожитого дня («свечки»), ориентация на коллективное творчество.

Что отличает «Синтез-школу» от «классического коммунарского сбора»?

Дела, акции, мастерские на «школе» строятся чаще всего не как коллективные действия отрядов, а как создание, пересоздание, перемешивание групп, команд, общностей на основе самоопределения участников; в качестве «старта Школы» проявляется то, с чем, с какими интересами, умениями приехали на программу участники; результаты Школы — личные и профессиональные научения, приобретения, понимания (здесь переключка с психологическими тренингами).

Конечно, «Синтез-школа» не появилась вдруг. У неё были свои предпосылки.

Началось всё с 2010 года, с областной научно-практической школы «Воспитание — 2010». На научно-практической школе «продвинутое в деле воспитания школы докладывали о своих воспитательных находках, и компетентные эксперты по-честному, по «гамбургскому счёту» размышляли над докладами школ.

В 2011 году появился областной клуб организаторов воспитания «Им-пульс», который уже не в городе, а в «Юности» провёл свой научно-практический сбор (пока чисто учительский, без школьников и без студентов).

Клуб «Им-пульс» и стал через два года идеологом и организатором первой «Синтез-школы».

«Им-пульс» — это объединение нескольких десятков классных руководителей, психологов, педагогов дополнительного образования, заместителей директоров школ по воспитанию.

Идея «Им—пульса» зашифрована в его названии: «*им*: детям, учителям, родителям — наш пульс, *пульс* творчества и размышления».

Ожидаемые педагогические результаты «Синтез-школ»:

- наращивание ресурсов для реализации воспитательных функций образовательных организаций;
- создание новых педагогических практик;
- развитие технологий социального воспитания.

Ожидаемые результаты «Школы» для детских сообществ:

- опыт конструктивного творческого взаимодействия детей различного возраста;
- обмен между детьми опытом социального действия (интеллектуального, творческого, социального);
- уменьшение барьеров в общении детей со взрослыми в социально-ориентированных и творческих ситуациях.

Идея синтеза настраивала и на поиск какой-то словесной символической формы сбора.

Каждый год на «Синтез-школе» реализуется своя ведущая идея. Её сложная программа требует оформления в целостном образе. Он, этот образ, неизбежно носит метафорический характер, отражающий ведущие смыслы сбора данного года.

Таковыми образами-метафорами стали, начиная со второй «Синтез-школы», обобщающие слова-символы, в которых пряталась основная идея данного молодёжно-взрослого сбора.

Метафора «Синтез-школы» 2014 года — «На одной волне».

Символ 2015 года — «ПАРК»

Метафора 2016 — «Портал доверия»

Образ 2017 года — «Пост-форум (POST-FORUM)»

Двойной символ «Синтез-школы»-2018 — «ПравДа» и «Дом».

Метафора 2019 года — «Открытый остров».

Образы, символы не были чем-то застывшим на все три дня «Синтез-школы». Каждый день «оборачивался» новой краской, новым оттенком смысла сбора.

На сборе «На одной волне» (2014 год) символом первого дня стал слоган «Запускаем волну», второго дня — «Поймать ветер», третьего — «На гребне волны», символ последствия, после сбора — «Удержать волну».

В 2017 году метафора «Пост» воплощалась в образы «Взрослый мир», «От молодёжи к миру», «Вместе в будущее».

Образ Правды и Дома 2018 года превращался в эпоху «Творения дома», «Поиска Правды», «Сохранения Дома».

Но символ должен воплощаться в действиях — иначе зачем он?

Эти действия оборачивались поиском новых форм организации человеческого взаимодействия, новых социальных и воспитательных технологий, новых приёмов и техник вовлечения и взаимововлечения в развёртывающуюся деятельность.

Для «приземления» этой мысли перечислим те инновационные формы, которые родились, опробовались, развились на «Синтез-школах».

Спор-клубы «С чего начинается Родина» и «С чего начинается Умная школа», АИСТы (Академия Изобретательства Социальных Технологий, Академия Исследовательского Товарищества, Академия Инноваций и Социального Творчества), Форсайт «Футурум-28», Плейбек-театр, Хеппинги «По волнам времени» и «Правдивые песни на все времена», Образы отрядов-домов, День навигатора, «Живая книга», Инфопоток, Флешмоб «Все читаем», ночные посиделки «Для тех, кто не спит» (Наши песни, Наши споры) и всякое другое. Что-то из этого перетекало после «Синтез-школ» в обычные школы, что-то оставалось прецедентом сбора.

Расскажем подробнее о «Синтез-школе 2019 года».

Основная её проектная идея — соединение традиций «Синтез-школы» и элементов технологии «Остров 10-22 — Сколково».

Почему остров?

— «Остров», потому что мы строили на протяжении сбора свой мир, свои законы, свои символы, свою жизнь.

Почему остров открытый?

— Потому что стремились быть открытыми миру: миру идей, миру проблем, миру креативности, миру будущего, миру социума. А ещё «Открытый» в смысле «Мы открыты внешнему миру», «Мы открываем себя, нас, мир», «Мы делаем открытия».

Участниками «Острова» стали 28 опытных педагогов, 60 молодых педагогов (учителей и студентов), 60 старших школьников (в том числе гости из Москвы, Костромы, Воронежа, Перми, Йошкар-Олы, Челябинска, Саратова, Тольятти, Самары).

Участники сбора объединились в «объединения-«Союзы». Получилось три Союза школьников и три смешанных Союза, в которые входили педагоги (опытные и молодые) и студенты.

Общую организацию островной повседневности вела «Администрация Острова» в составе: Главный Администратор Острова (главный координатор реализуемого проекта); Руководитель Аналитической службы Острова; Информационный Администратор; Администратор по эмоциям, Дежурные Координаторы дня (по три человека каждый день: педагог, студент и старшеклассник); Координатор Лекториума и Мастерских; Координатор Гайдпарка (организатор дискуссий); Координатор Лабораториума, Координатор Диснейленда (досуговой части программы).

Что мы стремились сохранить из предыдущих «Синтез-школ»?

- межвозрастное и возрастное общение;
- обращённое к будущему совместное творчество;
- «облако» информационной работы;
- такие формы и технологии, как «Спор-клуб», Социально-творческая игра, Социальные лаборатории;
- идею связи поколений.

Что важно было привнести из «Острова — Сколково»?

- фиксацию индивидуальной работы;
- увеличение ситуаций, требующих от каждого участника выбора содержания;
- проблемные лекции;
- акцент на нетворкинге (создание групп под деятельностные задачи на основе самоопределения) и проектной работе;
- обращённость, по возможности, к «цифровым ресурсам».

Цели «Синтез-школы»-2019:

1. Совместное, групповое и индивидуальное продвижение старшеклассников, студентов и педагогов (молодых и опытных) в профессиональных и жизненных смыслах и ориентирах.
2. Рождение творческих групп для реализации социальных, педагогических и молодёжных акций, проектов, коллективных дел в Ульяновской области.

Особое место в реализации программы имели так называемые «Маяки». Это были студенты-участники школьных Союзов, но в особой, не совсем вожатской функции. «Маяки» должны были не руководить, не командовать, а «работать изнутри»: поддерживать в Союзе нужное настроение, замечать особенных ребят, если нужно быть лидером креативности, на вечерних обсуждениях дня, в так называемых «свечках», задавать нужную тональность разговора. Это была очень трудная функция.

По мере развёртывания сбора появлялись всё новые и новые временные группы: клубы, лаборатории, мастерские, спор-клубы, группы на утренней зарядке, проектные, футур-группы.

Чаще всего они были смешанными, объединявшими на основе самоопределения и школьников, и взрослых.

Информационными зеркалами «Острова» явились: его Динамическая карта (появившаяся в первые часы сбора на информационном стенде и постоянно изменявшаяся и преобразовавшаяся по ходу развития событий), «Пульс Острова» (ежедневный дайджест событий, существовавший на стенде в виде медиа-зарисовок) и настенные листы по типу личных страниц в сетевых группах (140 листов, на которых участники «Синтез-школы» отмечали своё участие в тех или иных событиях и акциях).

Сборы «Синтез-школы» имеют свои сюжеты с завязкой, основной частью, нарастанием напряжения, кульминацией и развязкой.

На этот раз закручивание сюжетной линии «Открытого острова» началось с фото-кросса, в котором через взаимную фотофиксацию развёртывалась «лавина» знакомств всех со всеми.

На основе «фотокросса» удалось быстро организовать Союзы, запустить первые задания и процессы командообразования.

Однако нарастали и напряжения, проявлявшиеся, в частности, в несовпадении ожиданий участников определённой последовательной программы, реализуемой на многих традиционных лагерных сборах, и живого процесса изменений и трансформаций программы, принципиально заложенный в модели «Синтез-школы».

Нехватка информации о последующих действиях создаёт трудности в нарастающей ситуации постоянного выбора и самоопределения; недостаточность деятельности по Союзам создаёт эмоциональную неудовлетворённость общностью Союза.

И если на каком-то этапе (на второй день сбора) эти процессы необходимы, то в последующие дни они требовали акцентировки в программе роли Союзов как центров позитивного эмоционального постоянства и рефлексии. Но это не отменяло лейтмотива «Синтез-школы» — появления всё новых разворотов сюжета: увеличения площадок для мастерских и практикумов, продумывание деятельностных зон отдыха, увеличение как числа выборов, так и возможности действовать в задаваемых организаторами сбора группах.

Осмысление идей и замысла, заложенных и рождающихся в опыте «Синтез-школы», приходит по мере того, как человек становится её участником в активных ролях и позициях.

«Синтез-школа» даёт опыт действовать не только по программе, но и по разворачивающемуся процессу, с учётом складывающихся ситуаций.

Что в итоге сложилось в этот раз?

При проведении «Синтез-школы»-2019 («Открытый остров»):

- было организовано больше тридцати мастерских и мастер-классов, требующих от участников Синтез-школы выбора форм участия;
- организованы параллельно четыре дискуссии с выбором участников, в какой из них стоит участвовать;
- проведены проблемные лекции, опять-таки со свободным выбором, в какой лекции участвовать;
- реализовано 17 (семнадцать!) вариантов утренней зарядки с выбором каждому, в каком варианте участвовать;
- проведены рефлексивные ситуации с обсуждением личного и группового вклада в деятельность «Синтез-школы» (в форме вечерних разговоров — «свечек» — в объединениях-Союзах и в форме общих рефлексивных «кругов»);
- организована публичная фиксация личных выборов и участия в тех или иных формах работы в «Синтез-школе» (в форме индивидуальных настенных информационных листков и символов участия (вот они, листочки А4, о которых говорилось в начале описания).

Из содержательных «моментов» Синтез-школы выделим: проблемную лекцию «Жизнь: метафоры, пути, возможности», театрализованный «Суд над рэпом», флеш-дар «Встреча миров», социальное проектирование (с участием представителей Общественной палаты, Молодёжного правительства Ульяновской области и регионального отделения Российского движения школьников).

Работа «Синтез-школы» сопровождалась работой Аналитической группы в составе трёх докторов и четырёх кандидатов наук.

По итогам каждого дня Аналитическая группа представляла свои суждения на общем рефлексивном круге, а также на специально организуемых встречах с опытными и молодыми педагогами.

Точнее всего атмосферу «Синтез-школы» 2019 года почувствовали, может быть, гости — ребята из пионерской дружины «Сигнальщики» г. Москва.

Они написали уже в московском письме о «Синтез-школе» так:

«Для тех, кто поедет в Ульяновск на Синтез-школу в следующем году.

- *Не ждите порядка. Всё проходит хаотично. Расписание вывешивают на полдня, и то не факт, что оно будет соответствовать реальности.*
- *Не ждите отдыха. Каждый час меняются лекции, мастер-классы и т.п. Отдохнуть можно и нужно в какой-то момент, так как инфы много, людей много, а в помещениях порою душно. Но отдохнуть лучше, пропустив не более как одну мастерскую, а то пропустишь много действительно полезных вещей.*
- *Не ждите ориентира. Вас никто не будет ходить и собирать, сообщать инфу, распорядок, контролировать, пошли ли вы на мастерскую или ещё куда-то. Нужно это делать самому.*

- *Не ждите покоя. Так как все очень активные (иногда слишком), но все реально туда едут получить как можно больше всего (знаний, общения, друзей).*
- *Не ждите расселения с детьми. Дети живут с детьми, педагоги с педагогами, согласно полу.*
- *Будьте готовы проводить и делать то, о чем вас не предупреждали. Например: вам могут сказать перед отбоем, что завтра вы проводите зарядку, накрываете в столовой, проводите занятие и т.п. Лучше заготовить заготовки для мастерских, зарядки и прочего. Неожиданность — их конёк.*
- *Будьте готовы к выбору. Каждый час сменяется занятие, и в этот час их несколько (лекция, тренинг, мастерские, проектная деятельность).*
- *Нужно будет самому решать, куда пойти, и делать это быстро, так как вам расскажут, что будет, и сразу все расходится по классам. Причём, что конкретно будет на занятии, вам тоже не объяснят. Как было сказано: если вас зацепило какое-то слово в названии, туда и идите (интуитивный выбор).*
- *Будьте готовы к позднему отбою. Последнее занятие начинается в 22:00, а вечерние «свечки» («огоньки») начинаются в районе 23:00.*
- *Будьте готовы работать отдельно от детей. Всех, кто приехал, делят на отряды: школьников отдельно, педагогов отдельно. И каждый работает в своём отряде, готовят номера и т.п.*
- *Распечатайте заранее анкеты о каждом члене команды, включая педагога (фото, ФИО, город, где учишься/работаешь). Их используют для приклеивания на них разных достижений или участия в чём-то, а потом в отзывах (как «заборинки» в наших лагерях).*
- *Ехать туда нужно с желанием получить новые знания, так как там всё на это нацелено.*
- *А в общем, там очень интересно, атмосферно, непривычно, полезно!»*

Какие вопросы порождает опыт «Синтез-школы», какие проблемы обнажает (общие, педагогические)?

- проблема владения—невладения педагогической техникой в ситуациях общения «на равных»;
- проблема меры работы с образами-символами (иногда кажется, что её слишком много, иногда наоборот — недорабатываем) и культурной атмосферы;
- нечётливость работы с физическим пространством (расположение людей столов, стульев, их динамика как важный объединяющий и разъединяющий элемент);

- проблема разнообразия приёмов, техник настройки эмоционального состояния зала (не слишком ли однообразны наши приёмы, помогают ли они «слышать» состояние соседа и зала);
- проблема песенной культуры (как и что поём): содержания и количества общих песен, разнообразия их тональностей, общих правил и настроев;
- проблема сочетания двигательного-шумной культуры (она важна и в основном получалась) с культурой общей тишины;
- проблема участия в сборе ребят с особенностями здоровья. (В «Синтез—школе» это важно развивать или лучше не трогать. Если развивать — как это делать?);
- проблема сочетания общей программы с программой профессионального развития педагогов («что-то с этим сочетанием не очень получается»);
- проблема оптимальности ритма жизни на сборе (и школьники, и взрослые иногда так устают, что выпадают из деятельности сбора).

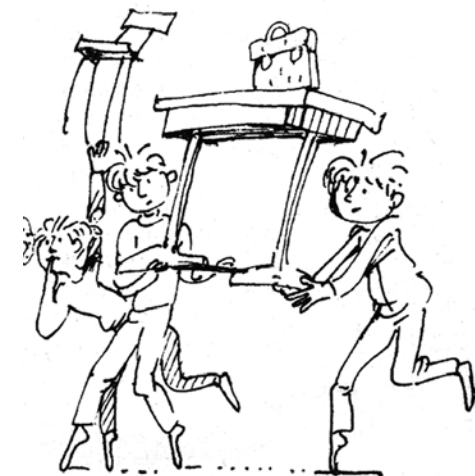
Это только часть того, что называлось в итоговых анкетах, на итоговых «свечках», в выступлениях Аналитической группы.

...А ещё она, «Синтез-школа», оказывается источником человеческого и профессионального роста. Есть ребята, которые приезжали на «Синтез-школу» детьми и, будучи студентами, работают на Школе в роли вожатых и организаторов. Другие — приехали в первый раз студентами, а затем становятся организаторами ключевых дел сбора.

P.S. Прошло три года с последнего «Синтеза», но события склонны, иногда, возвращаться: 25 ноября 2022 года начинается «Синтез-школа-22. Перегрузка».

Часть 5.

Социодинамика



Мы хотим видеть дальше,
Чем окна дома напротив.

Виктор Цой

Инновации

Когда-то я верил в педагогическую волшебную палочку. Верил, что есть такие способы педагогического действия, что если им хорошенько научиться, то всё получится: все станут замечательно учиться, проявлять социальную активность и, конечно, творчество. И жизнь подкидывала соответствующие примеры: «коммунарскую методику воспитания», систему Шаталова с его опорными конспектами и сигналами.

Всё это я, начинающий педагог, испытал на себе, но что-то не всегда и не очень получалось.

Вывод я делал простой — не научился, надо дальше учиться.

Но наступили новые времена: эпоха «перестройки» — по стране прокатилась волна педагогических новшеств, новаций, изобретений. Покатилась и схлынула, оставив небольшие островки педагогов, работающих по-новому.

Как же так?

Ведь всем про всё рассказали и многих научили работать по-новому — почему же всё это не впрок?

Так появился вопрос, проблема, которая не отпускает меня уже не одно десятилетие: почему хорошие, эффективные способы, методы, технологии педагогической работы не овладевают «учительскими массами»?

Ответ подсказывали разные люди.

Десятиклассник Леонид Гуревич утверждал: «Новая идея уж совсем беспрепятственно может поселиться лишь в голове ненормального человека». А вот цитата из Поля Валери: «Самое лучшее в новом то, что отвечает старому устремлению», Карл Маркс: «Идея, овладев массами, становится всепобеждаю-

щей силой». Но последнюю максимум мне всё время хотелось изменить: «Идея, овладев массами, трансформируется и в таком виде может стать, а может не стать всепобеждающей силой».

Вот так и появился мой интерес к *инноватике*. Но прежде чем рассказать, что в ней для меня оказалось значимо, надо «договориться о словах».

Социум, цивилизация, культура живут стабильностью и изменчивостью, традицией и новаторством, старым и новым.

Есть времена, сообщества, в которых стабильность, неизменность, традиция решительно преобладают. Классический пример — Средневековье.

Есть другие времена, другие общества, где лидер — изменения, новое. Нам суждено жить в изменяющемся мире.

Новое пробивает себе дорогу в двух видах: эволюционном, накапливая постепенно изменения, и «революционном» — разом, скачком, проявляясь, становясь за относительно короткий промежуток времени. Именно в этом случае говорят *об инновациях*.

Нововведение (инновация) — это целенаправленное изменение, которое вносит в определённую социальную единицу: организацию, поселение, общество, группу — новые, относительно стабильные элементы.

Что можно извлечь из этого определения?

Во-первых, *нововведение* это не есть нечто мгновенное, это процесс.

Во-вторых, это процесс не стихийный, у него есть «авторы», которые преследуют цель — внести эти изменения. (Обычно авторов нововведений называют инноваторами.)

В-третьих, изменение вносится в определённую, в той или иной мере организованную людскую общность, организацию, поселение, коллектив.

И, наконец, это изменение ведёт к появлению в общности новых устойчивых элементов: используемых вещей, норм деятельности и общения, целей, ценностей, обновлённой среды.

Раз инновация — процесс, у него есть возникновение, развитие по этапам и, в конце концов, результат. В инноватике это отражается в понятии «жизненный цикл нововведения».

В «жизненный цикл» входят стадии зарождения нового, освоения новшества на каком-то объекте, диффузии (распространения на другие объекты), рутинизации (превращение нововведения в традицию, обыкновенность). Конечно, инновационный процесс может прерваться на любой из стадий. И, что особенно важно, может неузнаваемо изменить (деформировать, развить) первоначальное нововведение.

Уже сказанного достаточно, чтобы почувствовать плещущий за названными словами океан вопросов, проблем.

Каковы факторы, помогающие/мешающие созданию, становлению новшества, развитию его как инновации?

Ответ на этот вопрос многословен и многослоен. Силы, факторы, влияющие на генезис, появление инноваций прячутся на различных уровнях: *социокультурном, социально-психологическом, собственно психологическом*.

Социокультурные факторы — это общие социальные ожидания в отношении желаемых изменений в данной социальной сфере.

Эти ожидания и отношения существуют в формах общественных настроений, общественного мнения, мифов массового сознания. Кстати, социальные мифы (идеи, не имеющие возможности осуществиться в действительности) являются нередко весьма мощной побуждающей силой к новаторству.

Пример ожиданий, стимулирующих становление нового, — массовые представления 1988-1992 гг. о том, что частные фирмы сделают более разнообразными услуги населению. Пожалуй, можно утверждать, что эти ожидания подтвердились.

На другом, более частном уровне, ожидания соответствующих социальных и профессиональных групп. Пример — ожидание педагогов в начале 90-х годов, что отмена стандартных единых учебников позволит по-новому строить педагогическую работу. Ожидание реализовалось, но результат оказался противоречивым. Множество новых учебников напрямую не повлияло на рост эффективности обучения.

К социально-культурным факторам причисляют наличие полезных для данного новшества идей в культуре (масштабный пример — шоу-культура, порождающиеся педагогические новшества в стиле шоу-педагогика: презентаций, праздников и т.п.).

Социально-психологические факторы становления новшества и новации — это особенности взаимоотношений людей в потенциально новаторских группах, а также отношения между этими группами и «внешними» людьми.

Вот здесь пора уточнить терминологию. *Новаторами*, новаторской группой будем называть создателей новшества и новации. Другой же термин: *инноваторы*, инноваторство — шире. К инноваторам относятся не только создатели новшеств (новаторы), но и все активные участники становления, распространения, освоения новшества.

Социально-психологические факторы новаторства — большая самостоятельная тема. Это и вопрос о наличии (отсутствии) творческой атмосферы в группе, и вопрос об оптимальной для творческих разработок структуре группы.

Простейшая схема для такой структуры, по Михаилу Григорьевичу Ярошевскому: наличие в инновационной группе работников с позициями «генератора идей», «эрудита» и «критика».

Скажем несколько слов и о творческой атмосфере. Социолог Владимир Скурлатов пишет о «лазерном эффекте» творческого общения. Продукт такого общения синергетичен, то есть может быть намного больше суммы индивидуальных творческих продуктов членов группы. Метафора лазера неплохо иллюстрирует это явление. Лазерное излучение, как мощный направленный поток энергии, побуждается весьма слабым исходным действием.

Пример В. Скурлатова — так называемый Докторский клуб, сообщество студентов Берлинского университета середины XIX века. Из него вышла целая группа социальных инноваторов как радикального толка: К. Маркс, Ф. Энгельс, так и

консервативного — будущие министры объединённой Германии. Другой пример — из истории физики — «птенцы Иоффе»: будущие знаменитые физики — Н.Н. Семёнов, И.В. Курчатов, А.И. Алиханов — молодые сотрудники и ученики Ленинградского физико-технического института 1920-ых годов Абрама Фёдоровича Иоффе.

Педагогический пример — создатели известных современных педагогических теорий и практик — научные выпускники 1970-ых годов лаборатории воспитательных проблем коллектива Людмилы Ивановны Новиковой.

Наконец, собственно *психологические факторы*.

Они как бы трёхэтажны: предпосылочные, мотивационные и личностные.

Предпосылочные — это те особенности психологических процессов и состояний, которые относятся к индивидуальному, неличностному уровню психики. Их наличие (в позитивном для судьбы новшества варианте) не гарантирует инноваторское поведение человека, но служит базой, основой, позволяющей при действии факторов других «этажей» эффективно осуществлять новаторскую функцию. К предпосылкам относятся *развитость воображения, дивергентность мышления* (умение видеть разнообразие и строить мысль в нескольких направлениях), *повышенная эмоциональность*, не низкий *уровень энергичности* и физического здоровья.

Мотивационные факторы — мотивы творческой деятельности. Идея, что новатор побуждается к творчеству исключительно стремлением проявить свой потенциал, свои возможности, — наивна. Используем ахматовскую метафору: из какого только «сора» не вырастают новаторские свершения. Здесь и стремление к славе (общественному признанию), и самоутверждение в группе, и реализация себя независимо от внешнего оценивания (самоактуализация Маслоу); и социальные мотивы — благо для людей, общества, человечества; и решение личных проблем (завоевание любви, статуса и т.п.); и экономические мотивы — завоевание материальных благ; и многое другое.

Когда же эти, в общем-то неспецифические, мотивы, напрямую не обращённые к творчеству, становятся инновационной силой? Только если они связаны с установкой на изменение, преобразование, на новое, когда присутствует в человеке внутреннее разрешение себе что-то менять и меняться. Но это уже не мотивационный фактор, а собственно личностный.

Личностные факторы инновационности — это те личностные качества, которые и задают способность к новаторскому поведению.

М. Вудкок и Д. Френсис в известной книге «Раскрепощённый менеджер» называют такие базовые инновационные качества личности:

- потребность в риске;
- способность к решительным действиям в условиях неполной информации;
- способность создавать необходимые для возникновения новшества ситуации и использовать в целях инновации уже имеющиеся;
- способность увлечь за собой людей (харизматичность).

Очень интересные добавления к этому перечислению от интересного психолога и педагога Александра Савенкова.

Наряду с названными выше качествами он называет такие личностные особенности творцов:

- повышенная любознательность;
- выраженная надситуативная активность (как стремление за пределы сложившихся норм деятельности или требования данной ситуации);
- сохранение ювенильности, детскости в поведении и отношении к миру;
- перфекционизм как стремление к точности и совершенству в совершаемых действиях;
- стремление к лидерству (основанное не на внушении и психологическом давлении, а на лучшей компетентности, понимании совершаемых действий);
- чувство юмора (исследования показывают его положительную связь, корреляцию с интеллектом), социальную автономность (как готовность, а то и стремление действовать самому, независимо от взаимоотношений и поддержки окружающих).

Александр Савенков эти качества (а нами приведён неполный вариант его списка) выделил на основе специального анализа текстов специалистов (так называемого контент-анализа) и собственного опыта работы с (!) *одарёнными детьми*.

Вообще, аналогия новаторов с одарёнными детьми встречается не только у Савенкова, но и в других работах.

Парадоксальное суждение по этому поводу может быть таково: новаторы — это «выжившие и поздно проснувшиеся» одарённые дети, занимающиеся практической деятельностью.

«Инкубаторы», в которых возникают, создаются новые воспитательные практики, в российской образовательной действительности есть. Их местообитание — прежде всего внешкольная сфера



Диффузия

Ну а теперь о распространении новшеств. Тезис, который мы будем доказывать: при своём распространении — нигде, никогда педагогическое новшество не повторяется!

Базовое понятие для социологического описания процесса распространения нового — инновационные ядра.

«Ядра» — это организации, объединения, люди, проявляющие активность в распространении новшеств (пример «ядер»: исследовательские институты, внедренческие фирмы, газеты, журналы, определённые сайты и платформы интернета, управленческие структуры).

Продукты деятельности «ядер» по-разному «упакованы», имеют различные формы подачи инновации. Это могут быть тексты (художественные, публицистические, научно-популярные, методические), видеоматериалы, распоряжения и инструкции, формы учебных занятий и пр.

Время выбирает из новшества только то, к чему оно готово (вспомним Поля Валери).

Трансформация новшества по мере распространения приобретает разные формы:

- «*дивергенция*» новшества (расхождение новшества на схожие варианты и как идеи, и как действия, опыта);
- существование *облака* схожих инноваций;
- *много-многозначное соотношение инноваций и их названий* (под одним и тем же названием существуют разные реалии: пример — то, что называют развивающим обучением, — это весьма различные педагогические явления; и наоборот —

различные названия одного и того же явления: литературный феномен, известный как социалистический реализм, в тридцатые годы назывался и пролетарским реализмом, и коммунистическим реализмом);

- *полиформность* существования инновации: как текста, как образа в групповом или общественном сознании, как инновационного опыта.

У каждой из этих форм свои контексты. У текстов — это теоретические и практические идеи из соседствующих и более дальних социальных областей. У образа — это мир групповых образов, мнений, суждений. У опыта — связь с иным, традиционным и инновационным опытом,

Взаимопревращения и как бы диалог (точнее, «триалог») «текста», «образа», «опыта» — ещё одно поле трансформации новшества.

Процесс распространения педагогических инноваций имеет различные варианты, которые для заинтересованного аналитика предстают как своеобразные эффекты-диффузии нововведений. Особенности этих эффектов легче выразить образными названиями. Перечислим некоторые из них: *радиация, почкование, личностный перенос, групповой переход, отделение оболочек*.

Радиация — массовое интенсивное распространение педагогических идей и опыта не столько на основе их целенаправленной передачи, сколько через эмоционально насыщенную пропаганду и эмоциональное принятие идей и опыта новичками. (Пример — деятельность клубов творческой педагогики «Эврика» в конце 1980-ых — начале 1990-ых годов.)

Почкование⁶ — отделение (стихийное или специально организованное) от коллективов, освоивших новшество, групп людей, которые становятся основой новых, дочерних, инновационных объединений. Предельный случай почкования — деление (своеобразный инновационный митоз) «коллектива-матки» на несколько, чаще всего две группы, каждая из которых продолжает развивать новацию первоначального объединения.

Личностный перенос — уход руководителя или одного из членов новаторского коллектива в новый коллектив. Классический пример — уход А. С. Макаренко из колонии имени Горького в коммуну имени Дзержинского. Другой пример — переход Владимира Абрамовича Караковского в 1977 году из челябинской школы № 1 в московскую № 825.

Ещё один вариант — *групповой переход*. Это почти то же самое, что личностный перенос, но переходит в новую организацию не один человек, а группа индивидов. (Кстати, переход А.С. Макаренко в коммуну имени Дзержинского ближе к этому сюжету. Как известно, в коммуну Макаренко перешёл с группой педагогов и (!) группой колонистов-горьковцев.)

«**Отделение оболочек**» — выпуск учащихся, слушателей, студентов учебного учреждения, курсов, распространяющих освоенное в «коллективе-матке» новшество в своих новых коллективах (например, деятельность выпускников донецких курсов В.Ф. Шаталова).

⁶ Образ найден ещё в семидесятые годы интереснейшим социологом и педагогом Ричардом Валентиновичем Соколовым.

Наконец, тема судьбы инновации. Классических вариантов два — инновация закрепляется в социальной ткани, становится массовой традицией или исчезает, существенно не повлияв на социум. Наше исследование показало существование ещё, по крайней мере, пяти сценариев судьбы новшества.

Ретроинновация. Новшество, исчезнув с исторической арены, через какое-то время возрождается (современные российские гимназии).

Рассыпание. Новшество исчезает, рассыпавшись на более или менее цельные «кусочки». В целостном же виде оно перестаёт существовать. Практически невозможно найти целостное применение системы Виктора Шаталова. Но опорные конспекты, эстафетное решение задач применяется.

Отслаивание. Этот сценарий близок к предыдущему, но новшество-родитель в этом случае продолжает существовать и восприниматься как новое. (Наряду с классическими организационно-деятельностными играми в 1990-ые годы существовали и разнообразные отслоившиеся варианты модифицированных ОДИ.)

«Новшество второго порядка». В этом сценарии первоначальное новшество сохраняется, но в существенно изменённом развитии виде.

Если пионерии в варианте 1920-ых годов оценивать как новшество первого порядка, то реализованная кое-где модель пионерии, разработанная в начале 1990-ых годов со сменой девизов, новой интерпретацией символики, акцентировании общей заботы как направленности деятельности является явно новшеством второго порядка.

«Альтернатива» — сохранение новшества в более-менее первозданном виде, но в немногих прецедентах. Причём воспринимается оно в массовом сознании по-прежнему как особенное, но не новое. (Яркий пример из мировой практики — существование вальдорфских школ как особенного, но не нового.)

Остаётся назвать варианты исчезновения новшества: превращение в традицию, «растворение» и собственно исчезновение.

Самый фундаментальный пример **превращения в традицию** — классно-урочная система (ой какое новшество во времена Яна Амоса Коменского).

Пример **растворения** — инновация двадцатых годов — бригадный метод обучения. Работа в двойках-тройках-четвёрках при лабораторных, практических, экскурсионных занятиях с отчётом за работу сохранилась и сохраняется до сих пор в отечественном образовании, но никто, кроме историков педагогики, не связывает эти формы с бригадным методом.

Исчезновение. Исчезает, по многим причинам, многое, что было педагогическим новшеством. Не существует игры в Великую октябрьскую революцию (была такая весёлая радикальная инновация), обучение счету на логарифмической линейке (инновация начала двадцатого века) и многое другое.

Психологические барьеры проявляются в форме стереотипных антиинновационных высказываний. Об этом хорошо пишет Аркадий Ильич Пригожин. Он выделяет набор антиинновационных стереотипов, построенных как «Да, но....».

И хотя сам Пригожин говорит о социальных инновациях вообще, его «формулы» вполне применимы к ситуациям педагогических нововведений. Перечислим главные стереотипы.

- **«Это у нас уже есть».** Приводится пример, сходный в некоторых чертах с предлагаемым нововведением («Я кратко записываю новый материал, следовательно, применяю опорные конспекты». «У нас на собраниях все желающие высказываются о жизни в школе, следовательно, мы применяем коллективный анализ»).
- **«Это у нас не получится».** Перечисляются объективные, по мнению говорящего, условия, которые мешают ввести новое («У нас нет творческих учителей». «У нас плохая библиотека». «Не те у нас ученики». «Не те у нас учителя»).
- **«Это не решает наших главных проблем».** Такое утверждение обычно делается как бы с радикальных позиций («От применения групповых форм учебной работы на уроке ничего не изменится — устарела вся классно-урочная система»).
- **«Это требует доработки».** При этом нередко указывают на действительно слабые места новшества и, апеллируя к ним, отрицают нововведение в целом («Общешкольные творческие дела рассчитаны на коллективное, а не личностное самовыражение; они ничего не дают для развития личности, и поэтому проводить их не следует»).
- **«Здесь не всё равноценно»** («В методике В.Ф. Шаталова мало заданий на развитие творческого мышления, следовательно, не стоит торопиться её применять»).
- **«Есть и другие идеи».** Следуют ссылки на другие идеи, новшества, которые и не собираются вводить.

Антиинновационное поведение возникает не только вследствие несоответствия диспозиций новшеству, но и вследствие огрехов в способе распространения новшества.

Это проявляется в особенных барьерах. Назовём их:

- **«Барьер непонимания»** возникает при неумелой пропаганде новшества (эффект «обманчивой простоты»), когда не обосновываются, не разъясняются сложность, новизна понятий, терминов, относящихся к инновации. В итоге новшество воспринимается в примитивном, неадекватном, а то и полностью искажённом виде.
- **«Оптимистический барьер»** является следствием чрезмерно оптимистического описания новшества. Недоверие в этом случае возникает обычно у добросовестных работников, убедившихся на своём опыте, что мгновенных достижений, улучшений не может быть.
- **«Барьер нехватки времени»** — вариант оптимистического барьера, когда пропагандисты уверяют, что хотя сил потратить на новое потребуется

много, но на коротком промежутке времени невозможно ничего добиться (опытный профессионал знает, что серьёзные изменения не могут быть быстрыми, а времени на длительную работу с инновацией может и не быть).

- **«Барьер нескорых достижений»** — противоположный предыдущему, когда пропагандисты подчёркивают, что результаты инновации проявятся не скоро, требуют продолжительных усилий, а профессионал жаждет быстрых успехов.
- **Барьер «синица в руке»** — свойственен опытным профессионалам, у которых «получается». Они предпочитают «синицу в руке» «журавлю в небе»; даже если признают красоту и силу «журавля». Любопытно, что некоторые из них пытаются всё-таки, не афишируя, почти в тайне, опробовать новшество. Пропагандистская ошибка, стимулирующая этот барьер, — противопоставление «синицы» и «журавля».

А если посмотреть на все эти процессы как бы через прибор, который оставит только крупные элементы? Это сделали Михаил Кожаринов и Михаил Кордонский.

Они утверждают, что процесс распространения любого социального, в том числе педагогического, новшества идёт в той мере, в какой существуют и развиваются три социальных образования: «инкубаторы», «мультипликаторы» и «репликаторы».

- **«Инкубаторы»** — объединения, группы, организации, в которых есть возможность педагогических изобретений и их проб. Эти возможности существуют в виде наличия креативных людей и помогающих их изобретательности групповых норм и стимулов для творчества.
- **«Мультипликаторы»** — объединения, группы, организации, специально создаваемые ситуации, своими целями, ресурсами и правилами позволяющие опробовать, повторять, модифицировать, применять соответствующие педагогические (воспитательные) изобретения.
- **«Репликаторы»** — методические тексты, видеозаписи, аудиозаписи, стандартные эффективные методики обучения педагогов работе по новому, которые позволяют без существенных искажений предъявлять наработанные в «инкубаторах» изобретения, новшества.

По Кожаринову и Кордонскому, только наличие и связь всех трёх феноменов («инкубатора», «репликатора», «мультипликатора») есть условие распространения инноваций.

«Инкубаторы», в которых возникают, создаются новые воспитательные практики, в российской образовательной действительности есть. Их местообитание — прежде всего внешкольная сфера (новые практики лагерей в обновлённом «Артек», «Орлёнке», «Океане»; в особых детских объединениях, например в московском педагогическом отряде «Авангард» и др.). В какой-то мере эти площадки и являются «мультипликаторами» воспитательных инноваций.

Барьер в распространении успешных инноваций на школьную действительность — отсутствие на уровне федеральном и региональном финансово, кадрово и методически обеспеченной работы по их продвижению и закреплению, даже когда

соответствующие образовательные структуры ставят такую задачу. Примером этого является двухлетняя попытка (2015-2016 годы) запуска в Ульяновской области Программы базовых школ. Первоначальные успешные шаги в её реализации натолкнулись на отсутствие ресурсов для её поддержки на региональном уровне.

Проблемным является и создание, поддержка «репликаторов». Тиражи известных периодических педагогических изданий, традиционных форм пропаганды и методического обеспечения распространения успешных образовательных практик («Учительская газета», журналы «Народное образование», «Классный руководитель», «Директор школы») без поддержки государства и бизнеса катастрофически уменьшаются (а популярный в середине 2010-ых годов журнал «Классное руководство и воспитание школьников» совсем исчез).

Надежда на появление вместо журнальной формы авторитетных методических сайтов, пропагандирующих успешные воспитательные практики, не оправдалась. (Может — а вдруг — получится это у разрабатываемого сейчас методического обеспечения на сайте РДШ — Росдетцентра?)

Вероятно, одной из задач управленческих усилий разного уровня должно быть стимулирование и поддержка возникновения, а затем и функционирования «репликаторов» в сфере социального воспитания.

В 2000-е годы были предложены пять сценариев развития образовательных школьных событий: консервативный, вариативный, антиклассный, компьютерный и антишкольный.

В этих сценариях прогнозный лаг протянулся до 2025 года



Форсайты и сценарии

Несколько лет назад в социальной практике и говорении стало модным слово «форсайт». Каких только форсайтов не появилось!

Форсайт-урок. Форсайт-игра. Форсайт-аналитика, журнал «Форсайт» и даже «форсайт-теплоход».

Как часто бывает в истории инноваций, первоначальный смысл новшества поплыл и растёкся.

Так что же такое форсайт? Форсайт — это технология (может быть, технологиИ), позволяющая (-ие) прояснить образы, характеристики, описания видения будущего разными людьми.

«Классический» форсайт, таков: набирают группу людей, имеющих отношение к решению некоей проблемы, относящейся к будущим событиям, и по определённым правилам определяют их видение этих проблем и тенденций соответствующих социальных процессов.

Если эти люди имеют отношение (статусы, должности, компетенции) к этим проблемам, то результаты форсайта — материал для их профессиональных действий.

Что здесь не так?

Конкурирующее слово к форсайту — сценарий, сценирование.

Их отличие прежде всего на уровне задач: задача сценарного метода — представление по определённым правилам видения социальных процессов компетентными специалистами (специалистом), задачей использования метода форсайта является экспликация видения тенденций в разворачивающихся процессах *различными социальными группами, имеющими отношение к области форсайта.*

Сценарный метод — это исследовательский метод, форсайт же может быть как исследовательским методом, так и методом практической управленческой работы.

Поработаем сценарно.

В 1993 году нами, на основе опросов педагогов, имеющих аналитическое или практическое отношение к коллективному творческому воспитанию, было выделено шесть сценариев его дальнейшего развития: альтернатива, обновление, технологическое совершенствование, рассыпание, исчезновение, ретроинновация.

Что имелось в виду?

- *Альтернатива* — коммунарская методика как способ педагогической работы, сохранился как целостное явление в отдельных школах, лагерях, детских объединениях, при этом массовый педагог воспринимает её как нечто известное, старое, особенное, малоприменимое, альтернативное.
- *Обновление* — широкое распространение нового, варианта коллективного творческого воспитания с технологией личностно-ориентированных коллективных творческих дел, коммунарских сборов с ориентацией на индивидуальное, личностное развитие, а не на воспитание коллективистов.
- *Технологическое совершенствование* — предполагает распространение только технологической цепочки коммунарского воспитания (педагогика общей заботы), прежде всего технологии коллективных творческих дел (коллективное планирование — коллективное дело — коллективный анализ), без отчётливой направленности на заботу об окружающих, на улучшение окружающей жизни.
- *Рассыпание* — предполагает использование только отдельных приёмов, элементов коллективного творческого воспитания (например, правила говорения по кругу; планирование микрогруппами, советы дел и пр.).
- *Исчезновение* — коммунарская методика, рассматриваемая как способ педагогической работы, исчезает, оставаясь чисто историко-педагогическим фактом, темой историко-педагогических исследований.
- *Ретроинновация* — предполагает возобновление коммунарской методики в схожем с первоначальным вариантом виде, воспринимаемое педагогами, тем не менее, как новый способ работы.

Прошло более 20 лет. Мы попросили аналитиков социального воспитания (учёных и методистов) оценить реализованность каждого из перечисленных сценариев к 2014 году.

К перечисленным сценариям был добавлен ещё один, как нам показалось — актуальный для нашего времени: «Лейб», в рамках которого коллективным творческим воспитанием называют способы педагогической работы, никак не относящиеся к его идеям и технологиям.

Каковы же мнения экспертов?

Преобладают две группы оценок вариантов современного состояния коллективного творческого воспитания: единодушные и полярные. Эксперты более-менее единодушно считают осуществившимися технологический сценарий, рассыпание, исчезновение КТВ как целостности.

Нет единого мнения по поводу осуществлённости сценариев *Обновление* и *Альтернатива*. Сценарий *Ретроинновация* оценили как осуществившийся примерно треть экспертов.

Сценарий «*Лейб*» почти половина экспертов считает осуществившимся.

Оценка осуществимости сценария «*Лейб*» подтверждает общую закономерность педагогической инноватики: название со временем «отрывается» от содержания инноваций и начинает жить собственной жизнью в мире людей. И тогда коллективным творческим делом называют что-то совсем на него непохожее, коммунарским сбором объявляют обычный тематический вечер, а опорными сигналами Шаталова любой рисунок на тему урока.

А теперь о школе.

Какой нам видится школа ближайших десятилетий? Сохранится ли в ней классно-урочная система? Будет ли обязательной для учителя программа преподавания? Произойдёт ли компьютеризация и интернизация обучения? Какое место займёт вариативность? Не исчезнет ли сама школа как образовательный институт?

Эти вопросы обсуждались отечественными педагогами и аналитиками ещё в 2000-ых годах.

В те годы были предложены пять сценариев развития образовательных школьных событий: консервативный, вариативный, антиклассный, компьютерный и антишкольный. В этих сценариях прогнозный лаг протянулся до 2025 года.

Вот их описания из текста 2000 года.

Консервативный сценарий

Тенденции:

- преобладает традиционный урок;
- содержание образования — учебно-предметное, существенно не изменившееся, если не считать изменением появление нескольких новых предметов (может быть, только несколько минимизировалось в части общего, обязательного);
- вариативность: предметы по выбору, региональные и школьные компоненты есть, но как не слишком заметное дополнение к общему, одинаковому. Относительная однородность образования помогает взаимопониманию и социальному взаимодействию.

Проблемы:

- по-прежнему сохраняется и даже обостряется проблема мотивации учения — следствие нарастающего разрыва между ростом разнообразия жизненных ситуаций, внешкольных образовательных возможностей и школьной традицией;
- другая линия нестыковки образования с жизнью — школа не обеспечивает развитие у детей новых образовательных (в частности, компьютерных и информационно-сетевых) умений;
- следствие этих противоречий — нарастание школьной тревожности и отчуждения учеников от школы.

Вариативный сценарий

Тенденции:

- вариативность (возможность выбора учебных курсов, программ, школ, учебного материала, способов и форм работы) — преобладающий стиль и способ существования образования;
- традиционный урок и обязательное учебно-предметное содержание существуют, но не как ведущая системообразующая сила;
- преобладающая форма учебных занятий — классно-(группо)-урочная;
- сохраняется высокая учебная мотивация за счёт дифференциации, вариативности учебного материала и большего его соответствия жизненным ориентирам школьников.

Проблемы:

- углубляющаяся дифференциация интеллектуальной сферы школьников ведёт к формированию у них заметно различающихся картин мира, затрудняющих взаимопонимание и социальное взаимодействие;
- уменьшение роли класса как общности приводит к снижению шансов на защищённость, к трудностям в социальной идентификации — отнесению себя к определённым социальным группам, категориям.

Антиклассный сценарий

Тенденции:

- значительная индивидуализация учебного материала по трудности и формам подачи;
- стремительное количественное и качественное развитие учебного оборудования. Компьютеры — одно из заметных, но не ведущее учебное средство;
- строительство школьных зданий с новой планировкой, позволяющей гибко перестраивать школьное пространство;
- развитие информационно-библиотечных школьных центров;
- рост личностной значимости учения и образования.

Проблемы:

- развитие образования как возможности для индивидуального развития ведёт к трудностям социализации, освоения навыков групповой деятельности и общения;
- неопределённость итоговых образовательных ориентиров и результатов;
- усложнение взаимоотношений школы и структур послешкольного образования.

Скорее всего, реализация этого сценария возможна только на компьютерной основе. Это создаёт ряд особенностей развития образования, позволяющего выделить четвёртый (компьютерный) сценарий.

«Компьютерный» сценарий

Тенденции:

- те же, что и в предыдущем сценарии, но с акцентом на компьютерные программы и информационные сети как ведущие средства индивидуализации образования;
- снижение роли учителя как организатора учебной работы. Повышение роли среднего образовательного персонала: лаборантов, ассистентов, техников;
- развитие особых «компьютерных» мотивов учения, связанных с отношением к компьютерам, компьютерным программам, компьютерному способу работы.

Проблемы:

- — те же, что и в предыдущем сценарии. Плюс некоторые новые, специфичные, а именно:
- — рост комплекса социальных и педагогических (в частности, дидактических и методических) проблем, связанных с компьютерной грамотностью;
- — снижение уровня ряда традиционных учебных навыков (письма, счёта);
- — обострение взаимоотношений между поколениями вследствие различий картин мира: докомпьютерной и информационно-сетевой.

Нешкольный сценарий

Тенденции:

- выход значительной части образования не только за пределы классно-урочной системы, но и за границы школы. Образование становится не столько педагогической, сколько социальной сферой;
- социальная поддержка создания вседоступных компьютерных мест и информационных сетей. Государственная и общественная поддержка нешкольных образовательных программ и организационных форм;
- превращение школ в консультативно-аттестационные центры;
- появление новых видов образовательной мотивации, связанных с нешкольными людьми и организациями;
- рост значимости социальных, нешкольных умений (в частности, умения взаимодействовать со взрослыми людьми не из сферы образования).

Проблемы:

- обострение проблемы социальной идентификации («Если я не школьник, то кто я?»);
- фрагментарность и нецелостность складывающихся индивидуальных картин мира;
- возникновение отношения детей к нешкольным образовательным людям, должностям, структурам;
- возникновение новых образовательных ролей: «поддерживателей» учащихся в образовательном процессе, консультантов, организаторов, теоретиков, методистов нешкольных образовательных процессов, систем, ситуаций.

Прошло две трети (16 лет из 25) от прогнозной линейки. По каким же дорогам движется российская школа?

Попробуем рассортировать этот конгломерат, эти силы, формирующие будущие социально-образовательные реальности...



Что свершилось?

Мы попросили оценить степень свершённости к 2016 году описанных сценариев группу компетентных преподавателей педагогики и психологии Ульяновского государственного педагогического университета, группу специалистов Центра образовательных стратегических инициатив Ульяновской области и группу успешных (по оценкам экспертов) школьных педагогов.

- Наиболее высокие оценки осуществлённости собрал *консервативный сценарий* (у него же наименьший разброс оценок — наибольшее единодушие экспертов).
- Самая низкая осуществлённость у *анти-классного и нешкольного сценариев*, но разброс мнений экспертов относительно *нешкольного сценария* заметно больше.
- Наибольшее несогласие мнений экспертов (наибольший разброс оценок) вызвал *вариативный сценарий*.

Чем же определяется динамика в реализации выделенных тенденций? Каковы те условия, те силы, которые влияют на их осуществление?

Этих условий немало. В тексте 2000 года назывались такие: решения политиков, мысли и характеры министров, «разумность/безумность» СМИ, российские традиции, мировые моды, занятость бабушек/дедушек, настроения и увлечения педагогов, «зданьевая» бедность/богатство, социальные мифы, наличие пассионарных новаторов, стоимость книг, дискет, CD-ROM (теперь мы бы добавили: смартфонов, ноутбуков), открытость/закрытость государственных границ...

Попробуем рассортировать этот конгломерат, эти силы, формирующие будущие социально-образовательные реальности, разложив их в три

символические «папки»: *внеобразовательные факторы образования, социально-образовательные и собственно образовательные*. Выделим в каждой папке свои деления.

Начнём с *внеобразовательных факторов*. Назовём соответствующие деления политическими, социальными и материальными условиями. Вот их краткая характеристика:

- *Политические условия* — стабильность/нестабильность социально-политической ситуации в стране и вектор её развития.
- *Социальные условия* — характер и глубина социальной и социально-психологической дифференциации, разделённости общества.
- *Материальные условия* — развитость/неразвитость образовательной индустрии: строительной, приборостроительной, информационно-технической, издательской.

Вторая группа условий — *социально-образовательные*. В неё войдут образовательно-политические, общественно-педагогические и социально-психологические факторы.

- *Образовательно-политические условия* — государственная поддержка/неподдержка развития образовательной сферы.
- *Общественно-педагогические условия* — согласие/несогласие в обществе относительно состояния и перспектив образовательной сферы, наличие/отсутствие способов и традиций общественного влияния и поддержки образования.
- *Социально-психологические условия* — общественный статус и социальное самочувствие работников образования.

Наконец, третья папка — *образовательные факторы*. В ней мы выделим организационно-педагогические, научно-педагогические и педагогические практические условия.

- *Организационно-педагогические условия* — наличие/отсутствие пилотных инновационных программ, школ, проектов, характер подготовки образовательных кадров.
- *Научно-педагогические условия* — развитость/неразвитость научного осмысления тенденций и последствий развития образовательной сферы; развитость/неразвитость сферы научно-практического консультирования и внедрения.
- *Педагогические практические условия* — характер соотношения обучения и воспитания, обучения и личностного развития, образования и воспитания в массовом педагогическом сознании и в массовой образовательной практике.

На этом наша сортировка, наш анализ комплекса разнообразных факторов развития образования вроде бы завершён.

Но анализ — это полдела. Нужен синтез. Нужны образы наших ближайших десятилетий, которые бы соединили варианты условий и проявили шансы конкретных образовательных сценариев. Мы не станем сами сочинять будущее, а возьмём за основу известные разработки Клуба «Россия — 2015», сделанные как раз к 2000 году.

В проекте «Россия — 2015» есть три базовых образа-сценария. Назовём их по ключевым, значимым для нашего анализа особенностям: «Бедная стабильность», «Качели» и «Социальный контракт» (последнее название взято напрямую из материалов клуба).

Как же выглядят названные нами образовательные факторы в свете этих сценариев?

Начнём с «Бедной стабильности».

Необразовательные факторы. Относительная политическая стабильность. Неглубокая социальная дифференциация. Экономическая неразвитость (и следовательно, слабость строительной, издательской, информационной образовательной индустрии). Централизация в распределении образовательных ресурсов, а также в образовательных нормах и ценностях.

Социально-образовательные: государственная поддержка образования, государственный контроль за школой. Согласие значительного слоя населения с консервативно-государственными образовательными ценностями. Действие прежде всего официальных, формальных общественных механизмов. Разрыв между провозглашаемым высоким статусом учительства и реальным его самочувствием.

Образовательные. Инновационные школы, учреждения в небольшом количестве существуют, но не как инициативные, а как опекаемые, организуемые и контролируемые административно. Подготовка педагогических кадров слабо дифференцирована. Научное осмысление образовательных процессов ведётся, но прежде всего в рамках официальных научных структур. Консультационная и внедренческая работа развиты слабо. В педагогической практике есть место и обучению, и воспитанию. Воспитание понимается как формирование социально активной личности в рамках провозглашённых государственных ценностей. В массовом педагогическом сознании — невнятность, неопределённость мнений, преобладает отсутствие личных профессиональных позиций.

Сравним этот образ с нашими сценариями «Образования-2025». Больше всего шансов, по-видимому, у консервативного сценария. (Традиционное единообразное обучение со слабой вариативностью. Хотя для социальной элиты возможны другие версии, вплоть до «компьютерного варианта».)

Второй сценарий — «Качели».

Какова же «композиция» условий в этом случае?

Внеобразовательные факторы. Нестабильная социально-политическая ситуация. Сильная социальная дифференциация. Нестабильная экономическая ситуация со сложной картиной подъёмов и спадов. Неравномерное развитие образовательной индустрии с плохо предсказуемыми достижениями и провалами. Значительное ценностное расслоение общества.

Социально-образовательные. Слабая государственная поддержка образования (заявления намерений и лозунгов, не подкреплённые реальными устойчивыми действиями). В обществе сильная дифференциация мнений о целях и смыслах образования. Общественные механизмы влияния на образование существуют, но не развиты, не подкреплены социальными договорённостями и традициями. Однако

в некоторых регионах, районах существуют островки образовательного согласия. Общественный статус учителей весьма различен, с превалированием низкого. Преобладающее социальное самочувствие педагогов нервное, неуверенное, напряжённое.

Образовательные. Инновационные школы, программы есть, но их государственная и общественная поддержка неустойчива. Педагогические инновации являются постоянным полем борьбы различных государственных и общественных сил. Учебно-кадровая политика неопределённая. Множество разрывов между подготовкой кадров и запросами практики. Научная работа по осмыслению «горячих» узлов и проблем образования весьма интенсивна. Консультирование образования весьма мозаично («где густо, а где пусто»). Существенная дифференциация в массовом педагогическом сознании и его «секторальность» (различное понимание целевых приоритетов у различных групп педагогов, вплоть до формирования конфронтационных педагогических сообществ).

На фоне «Качелей» определён ведущий вариант «Образования-2025», по-видимому, нет. Идут колебания между *консервативно-традиционным, вариативным и компьютерно-антиклассным сценариями.*

Что же нам задаёт третья модель — «Социальный контракт»?

Внеобразовательные факторы. Стабильная социально-политическая ситуация. Значительная социальная дифференциация. Стабильная динамическая экономическая ситуация, позволяющая развивать богатую и разноуровневую образовательную индустрию.

Социально-образовательные. Программно-целевая государственная поддержка образования (поддержка решения определённых проблем и «забота» об узких местах в существовании отечественного образования). Развитие договорных социальных форм, наращивание договорного согласия между группами и общественными, а также государственными институтами. Социальный статус учителя — средний. Социальное самочувствие — удовлетворительное (а у некоторых групп педагогов даже хорошее).

Образовательные. Разнообразные инновационные программы и учреждения, борющиеся за популярность, известность, ресурсы. Поток мнимых, поверхностных «обманных» новшеств. Проблема их экспертизы. Педагогическое образование разноуровневое и дифференцированное. Небольшое количество особенных, в частности негосударственных, учебно-педагогических структур. Научное осмысление развития образования ведётся, но не интенсивно, так сказать, «в рабочем порядке». В массовом педагогическом сознании преобладает прагматическая ориентация в отношении как обучения, так и воспитания.

На виду *вариативный, антиклассный и компьютерный сценарии.* Значительный уклон в прагматическое образование.

* * *

Сравним описанные характеристики образовательной реальности по мотивам моделей Клуба «Россия — 2015» и оценки экспертов 2016 года. Пожалуй, реальность образования где-то между «Бедной стабильностью» и «Качелями». Лидирует

консервативный сценарий, но в отношении вариативности и компьютеризации образования оценки экспертов существенно различаются, причём это не единичные мнения, а тенденции в оценках. Такой расклад оценок несколько ближе к «Качелям», а не к «Стабильной бедности».

Перейдём к нашему видению сценариев развития российского общего образования.

Анализ конкретных идей, названных выше прогнозов позволяет выделить тенденции в развитии образования, которые стоит разделить на *внепедагогические* (в них образование предстаёт как собственно социальная сфера) и *педагогические*, в которых развитие образования проявляется в форме образовательных процессов. Имеет смысл обозначить эти тенденции в виде оппозиций, задающих те или иные варианты развития социально-образовательных событий.

Начнём с внепедагогических тенденций.

Тенденции в развитии материальной инфраструктуры образования (зданий, мебели, технических устройств и т.п.). Альтернатива такая: развитие материальной инфраструктуры либо всех образовательных организаций (более или менее равномерно), либо образовательных организаций, представляющих «группу прорыва», дающих социально значимые образовательные результаты. События, как нам представляется, разворачиваются по второму варианту.

Тенденции управленческо-организационные. Развитие, совершенствование прежде всего иерархического способа управления образованием (принцип вертикали) или развитие, сочетающее сетевой и иерархический способы управления образованием. Во втором случае при решении одной части управленческих задач управленцы исходят из принципа вертикали, а при решении других задач поддерживают и стимулируют создание образовательно-организационных сетей. Под организационно-образовательными сетями здесь имеются в виду объединения образовательных организаций в относительно равноправные организационные структуры. Примеры таких сетей есть, в том числе в Ульяновской области (феномен областной Педагогической палаты, областной клуб творческих учителей, клуб организаторов воспитания «Им-Пульс»). Но существует ли технология управленческой работы с такими сетями — это вопрос.

Метафора «узел» указывает на то, что каждый из рассматриваемых ниже элементов при том или ином варианте развития образования удерживает пучок влияний, воздействий, взаимодействий



Узлы

По-видимому, в развитии российского образования есть и другие внепедагогические тенденции, но перейдём к тенденциям педагогическим.

Логика анализа педагогических тенденций такова:

- выделение основных «узлов», вокруг которых, по нашему мнению, будет развиваться отечественное образование в ближайшие годы (в его педагогическом аспекте);
- обозначение основных полюсов, на которые может быть направлено развитие каждого «узла»;
- описание (в модельном виде) сценариев развития школьного отечественного образования как вариантов сочетания решения узловых вопросов.

Метафора «узел» указывает на то, что каждый из рассматриваемых ниже элементов при том или ином варианте развития образования удерживает пучок влияний, воздействий, взаимодействий. Основные узловые темы, в рамках которых будем анализировать тенденции в развитии российского среднего общего образования, следующие:

1. Место ценности конкуренции в российском образовании (условно аксиологический аспект развития образования).
2. Оппозиция знаниевой и компетентностной ориентаций в образовании (содержательный аспект).
3. Место и функции ИКТ (цифровизации) в образовании (технологический аспект).
4. Функции ЕГЭ (результатный аспект).

Темы отобраны по критериям: а) наличие в современном общем образовании, пусть не всегда в развитом и проявленном виде; б) соотнесённость при системной ориентации анализа.

Рассмотрим последовательно варианты развития каждого «узла», обозначив предварительно позитивы и негативы каждого феномена⁷.

Единый государственный экзамен (ЕГЭ). Его несомненный позитив — появившаяся впервые в истории отечественного образования диагностическая система, позволяющая выявить реальный уровень образования в некоторых его моментах. Окончание фразы «в некоторых его моментах» и является главной проблемой ЕГЭ, а вовсе не качество контрольно-измерительных материалов (КИМ) и не проблема обеспечения честности процедуры ЕГЭ, как пишут журналисты. КИМ специалисты будут постепенно совершенствовать, а честность ЕГЭ уже сейчас выше, чем при традиционных экзаменах.

Проблема в другом: либо результаты ЕГЭ будут рассматриваться (уже рассматриваются) как важные *педагогические* результаты, отражающие уровень учителя, школы, региональной системы образования, либо это оформится как чисто социальная (*непедагогическая!*) процедура, необходимая для перевода школьников в состояние нешкольника — абитуриента, студента, работника. Такой переход имеет именно *социальный смысл* как регулировка устройства государства и общества, для которых ребёнок — будущий социальный человек с соответствующими социальными ролями и функциями. Педагогический взгляд на ребёнка другой: он рассматривается как развивающийся человек (субъект, индивидуальность, личность), несводимый к социальным ролям и функциям. Спор о ЕГЭ — это спор о значимости/незначимости развивающих смыслов образования.

Единый экзамен как мерка педагогических результатов школы абсурдна. Его реализация подталкивает школу к сужению смыслов образовательной работы (никакие замечательные суперсовершенные КИМ не могут охватить ключевые смыслы образования — не как соответствия какой-то социальной мерке, а как условия для личного, индивидуального продвижения, развития).

Как механизм социальной регуляции ЕГЭ разумен, если его не превращать в педагогическую мерку.

Информационно-компьютерные технологии (ИКТ) в школе. Теперь уже ясно: это неизбежность.

Позитивы появления ИКТ в образовании:

- расширение доступного учащимся информационного поля;
- добавочная мотивация учения как следствие привлекательности, новизны способов учебной работы;

- возможность индивидуализации образовательного процесса (при определённых технических и методических условиях).

Негативы ИКТ в образовании:

- становление интеллектуальной пассивности (скачал материал, отдал, получил сносную оценку);
- временность действия мотивации, связанной с новизной;
- методическая неразвитость, необеспеченность педагогической работы с ИКТ.

Позитивный полюс — тенденция наращивания методического и образовательного-технологического обеспечения использования ИКТ как средства развивающей педагогики.

Негативная тенденция — применение ИКТ не как средства, усиливающего развивающие возможности образования, а как средства имитации педагогической работы, «сваливание» педагогических задач на технику. Аналогия со старым приёмом нердивых учителей: «На тебе книжку — читай и не мешай мне. Выучишь — придёшь».

Дилемма знаниевой и компетентностной ориентаций в образовании. Напомним её суть. Идеал результата при знаниевой ориентации образования — сложившаяся у ученика система научных, шире — теоретических знаний. Идеал результата при компетентностной ориентации образования — сформировавшиеся надпредметные умения: поисково-информационные, языковые, аналитические, коммуникативные и др.

Добиться высокой результативности образования, ориентируясь одновременно на обе тенденции, невозможно (этот текст — не место для соответствующей аргументации) — выбор неизбежен.

Позитив ориентации на развитие компетентностной ориентации как государственной образовательной политики позволит «легализоваться» тем школам и учителям, для которых развитие надпредметных умений, как способностей строить, реализовывать деятельности, является уже принятой, но неподдерживаемой структурой образования ориентацией.

Проблемные поля, сопряжённые с компетентностной ориентацией образования, — это и его технологическая неразвитость, и тревога по поводу ослабления в системности и целостности получаемых знаний, и неразработанность соответствующих контрольно-измерительных материалов.

Плюс другого полюса — знаниевой ориентации школы — опора на традицию, компетентность в такой работе педагогов, относительное соответствие ЕГЭ учебным процедурам.

Следующий «узел» развития образования — *конкурентность* — наименее конкретизированный в направлениях образовательной политики и специальных документах, но имеющий принципиальное значение для оформления направленности образования. Конкурентность, несомненно, — одна из базовых инструментальных ценностей современного образования.

⁷ В описании позитивов и негативов в развитии каждого «узла» использованы материалы аналитической работы в технологии SWOT участников круглого стола «Психология и педагогика современного образования: возможности и границы взаимодействия». Организаторы аналитической работы — М.Р. Битянова и С.Д. Поляков..

Она имплицитно присутствует во многих конкретных формах рекомендуемых учебных и внеучебных действий школ (портфолио, конкурсы «Ученик года», «Лучший учитель», олимпиады и т.п.). Конкурентная ориентация образования поддерживает и усиливает стремление к индивидуальным достижениям, проявлению способностей, индивидуальной успешности, но одновременно и разрушает значимость солидарности, общности, нравственно ориентированных отношений. Конечно, образование в современном обществе не может не основываться на ценности конкурентности, вопрос в том, чтобы её индивидуалистический смысл уравнивался противоположной ценностью — товариществом, *солидарностью*, совместностью.

Тенденции развития каждого «узла»

Аксилогический аспект — ориентация образования на взаимоуравнивание ценностей конкурентности и солидарности⁸ или явная (а может быть, латентная) ориентация образования на преобладание ценности конкурентности. Хотя провозглашаются «солидаристские» ценности (нравственность, духовность, гражданственность), но, похоже, реализуется (в латентном виде) вариант лидерства, конкурентности.

Содержательный аспект первый. Здесь альтернатива, которую все работники образования хорошо знают: это лидирующая роль развития *компетентностной* ориентации в образовании или лидирующая роль развития *знаниевой* ориентации в образовании. Конечно, речь идёт не об отказе от знаний или компетенций, а о том, что в содержании образования должно лидировать. Но может быть, противоречия между знаниями и компетенциями нет? По Александру Григорьевичу Асмолову, компетенции как знания, реализуемые в деятельности, превращаются в компетентность.

Технологический аспект. Альтернатива такова: либо ИКТ и информационные сети — относительно универсальное педагогическое средство, позволяющее развивать и распространять новые образовательные технологии, усиливающие компетентностный и индивидуально-личностный характер образования (пример — проекты как процесс), или ИКТ как ещё одно *частное средство* обучения (презентации!), оживляющее работу в русле знаниевой ориентации.

Ещё лет пять назад казалось, что данная альтернатива надолго, но процесс использования ИКТ вроде бы сдвигается всё больше, пусть не быстро, к первому полюсу — к развитию на их основе новых образовательных технологий, что подтолкнула ситуация дистантного образования в «дни ковида».

И наконец, *результатный аспект* — функции ЕГЭ. Альтернатива следующая: результаты ЕГЭ — один из основных критериев педагогической, образовательной *успешности образовательных учреждений* или ЕГЭ — внепедагогический (и, следовательно, не являющийся критерием работы школ) *социальный механизм*, регулирующий переход учащихся из «школьной» во внешкольную, взрослую сферу? Второй вариант близок к американскому варианту единого национального экзамена.

Обобщённо названные тенденции можно соединить в три сценария развития российского среднего общего образования на ближайшие десятилетия.

1. Инновационный радикальный (название условное):

- развитие образования, опирающееся на две ценности: конкурентность и солидарность (а может быть, солидарность и конкурентность);
- лидерство компетентностной ориентации;
- выдвижение ИКТ как одного из методических, технологических лидеров образовательной работы;
- использование ЕГЭ как механизма социального управления перехода школьников из детской во взрослые сферы.

2. Инновационный консервативный:

Он довольно близок к стабилизационному сценарию. Это фактически укрепление сегодняшних процессов. Его характеристики:

- развитие образования, опирающееся прежде всего на ценность конкурентности;
- лидерство знаниевой ориентации;
- использование ИКТ не как принципиально новой технологии, а как дополнения к старым технологиям;
- применение результатов ЕГЭ как одного из основополагающих критериев успешности педагогической работы школы.

Почему мы такой сценарий назвали инновационным? Потому что в сравнении с 1990-ми годами это весьма инновационные процессы.

3. «Меж двух огней»:

Во всех или в большинстве «узлов» выбор не сделан, попытки работать по противоположным ориентациям, сопровождающиеся ростом напряжения и нервозности в педагогическом сообществе и недовольством образованием в большинстве социальных слоёв.

Превращение сценария в реальную практику образования осуществляется не по воле президента, не по воле министра.

Сценарий выбирается под влиянием множества факторов:

- экономико-политических предпосылок (состояние экономики, выделяемые на образование деньги и политика их расходования);
- определённости/неопределённости федерального министерства в целевых ориентациях в сфере образования;
- определённости/неопределённости, адекватности/неадекватности образов развития российского образования в СМИ;
- «давления», влияния результатов сопоставления качества российского образования с зарубежными результатами.

⁸ Ценность «солидарность» можно трактовать двояко: и как «объединение в народе», и как «объединение в общности». Какая трактовка актуальнее — предмет для дискуссии.

Каковы *практические вопросы* и проблемы как следствие развитых выше идей?

- *Для школ.* Школа будет успешна в названных выше процессах, если она осознанно станет сопротивляться двум реалиям: внутришкольным и внешним, идущим от управленцев. Это не тема плохих управленцев, это другая тема. Несовпадение интересов школы и внешних управленцев — это закономерное явление. Успешная школа должна выбирать, преодолевая сложные процессы в педколлективе, свою внутреннюю, не для «дяди-тёти», стратегию развития, и школа должна дифференцированно воспринимать внешние управленческие воздействия. Без этого ей не быть успешной по гамбургскому счёту.
- *Для управления образованием.* Есть проблема приоритетов: на что расходовать силы и средства в первую очередь и как удерживать соответствующую задачу.
- Вторая проблема управленцев — это проблема меры их участия в управлении собственно педагогическими процессами. Устраниться от решения педагогических проблем, заниматься задачами обеспечения условий для образовательной деятельности или регулировать и педагогические процессы? Если второе, то как и какими средствами, не вредящими школам, это делать?
- *Проблема подготовки кадров.* Это вопрос комплементарности, соответствия подготовки кадров школьным реальностям. А так как вопрос о будущей школе проблемный, то и вопрос о подготовке кадров — проблема.
- И, наконец, *процессуальная проблема* соотношения консервативности, инерционности образования и инновационности. Это проблема диалектики традиции и инновации. Инерционность системы образования неустраима. Но перевод массовой школы на инновационный путь — катастрофа. Главный вопрос: как, развивая инновации, не потерять преимущества данного состояния образования? За этим прячется важный методологический вопрос. Серьёзные инновации — это разрушение системности, порождение хаоса. Как сделать этот хаос источником нового порядка, новой системности? Как двигаться от несистемности к системности?

Какие образы «школьного» воспитания распространены среди родителей учеников, среди педагогов, во властных структурах, в средствах массовой информации, в интернете? Массовых педагогических исследований, отвечающих на этот вопрос, не существует



Поражение и возвращение

В октябре 1995 года Олег Семёнович Газман, один из лидеров перестройки советского образования в российское, выступил с докладом «Потери и приобретения: воспитание в школе после десяти лет перестройки».

Текст доклада в последующие полгода был распечатан не менее чем в восьми изданиях, начиная с авторитетной в те годы газеты «Первое сентября».

Анализ процессов школьного воспитания Олега Семёновича стал ориентиром и предметом дискуссий всех заинтересованных в состоянии российского образования середины 1990-ых годов.

Основные тезисы этого доклада таковы:

- Школа 1995 года перед выбором: или приоритет формированию личности как освоения определённых общих идеалов и нравственных устоев, либо формирование потребности и способности школьников к ответственному личному выбору, к самоопределению в мире ценностей и идеалов.
- Образование как процесс, вбирающий обучение и воспитание, является средством социализации (приобщения человека к общей культуре и социальности) или средством как социализации, так и индивидуализации, становления личного индивидуального самоопределения.
- Оба процесса: и социализация, и индивидуализация — должны быть обеспечены технологически. Технология помощи в индивидуализации — педагогическая поддержка как поддержка становления способности к самоопределению и осознанной самореализации.

- Ученическое самоуправление не создаётся, а выращивается.
- В наличии — управленческий кризис в образовании. Его сердцевина — неопределённость в границах того, за что отвечает школа в воспитании, а также в отсутствии нормативной базы для адекватно оплачиваемой работы воспитания.

Со времени этого доклада прошло больше четверти века.

Что же происходило в отечественном воспитании в эти годы?

Ситуация 1990-х — начала 2000-ых годов в отношении социального воспитания была парадоксальной. Имелись совершенно определённые концепции преобразования советского воспитания в новое российское (концепции Л.И. Новиковой, Е.В. Бондаревской, О.С. Газмана), но образовательная политика и массовая педагогическая практика вымывали деятельность воспитания из образовательной действительности.

Одна из причин этих процессов — в «наивной» идеологии образовательных политиков 1990-ых годов. Школьное воспитание трактовалось как отечественное, советское идеологическое изобретение. В «новые времена» воспитывать должны не государственные образовательные структуры, а семья, религиозные организации, общественные объединения. Следствием этой «идеологии» являлось отсутствие определённой государственной и ведомственной политики в пространстве воспитания.

Другая причина, по-видимому, более глубокая, чем образовательная политика, — растерянность массового педагога относительно ценностных оснований возможного российского воспитания.

Типичный запрос к преподавателям на педагогических курсах повышения квалификации этих лет: «На каких ценностях теперь воспитывать?»

Преподаватели вроде бы имели ответ на этот вопрос, апеллируя к списку ценностей по Караковскому (*Человек, Общность, Отечество, Человечество...*) или к предельным ценностям гражданского общества (*Свобода, Ответственность, Солидарность...*). Но эти ответы не подкреплялись ни позицией социальных авторитетов, ни государственными действиями, ни ведомственными решениями.

Нельзя сказать, что в 1990-ые годы воспитание полностью исчезло из образования. Оно продолжало существовать по крайней мере в двух формах: как работа педагогов и немногих руководителей школ на основе личных убеждений в необходимости воспитательных усилий и как инерционные действия, повторяющие советские формы воспитания без всякого осмысления их полезности или вредности в новой социальной ситуации (парадоксальный пример — существование в одной сельской школе в 1995 году комсомольской организации, с аргументацией педагогов по этому случаю: «Так была же всегда, ну пусть и будет»).

Изменение социальной ситуации в 2000-ые годы оживило надежды части педагогов и общественности, недовольных ситуацией с воспитанием, на возврат, возвращение его в образование.

Эти надежды подкреплялись появлением разной степени проработанности, реалистичности и вменяемости сначала ведомственных «воспитательных» доку-

ментов (например, «Программа развития воспитания в системе образования России на 1999—2001 годы» или «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»).

Надежды и ожидания на возвращение воспитания в школу отразились в динамике числа адресов, выдававшихся поисковой системой Google в ответ на запрос «возвращение воспитания».

В 2001 году таких адресов было 118, в 2002—2007 годах — по 200-300 ежегодно, в 2008—2016 годах их число выросло до 400-600 (в 2017—2018 число соответствующих адресов вернулось к 200-300).

Что же отражает эта динамика: возврат массового воспитания в образовательные организации или что-то иное?

Если этот вопрос обратить к педагогам, то преобладающим ответом будет: воспитание, воспитательная работа вернулись в школу (некоторые при этом добавляют: «лучше бы этого было поменьше»).

Если проанализировать мнение родителей, ярко выраженное на разнообразных родительских и педагогических сайтах, то обнаружится преобладание вопрошения: «Когда же учителя, педагоги наконец-то займутся воспитанием?»

Так что же всё-таки происходит с воспитанием в образовательной действительности в настоящее время? Какие образы «школьного» воспитания распространены среди родителей учеников, среди педагогов, во властных структурах, в средствах массовой информации, в интернете?

Массовых педагогических исследований, отвечающих на этот вопрос, не существует. Министерство просвещения и другие, вроде бы заинтересованные в такой информации, инстанции таких исследований не заказывают.

Но ряд опросов, проведённых нами и Павлом Степановым, которыми было охвачено более 600 педагогов в различных регионах, позволяют обрисовать картину происходящих в социальном воспитании (в воспитании в образовательных организациях) процессов и проблем и приблизиться к ответу на вопрос: вернулось ли воспитание в школу?

Что же происходит в школе в эпоху «вернувшегося» воспитания? Каковы его реальности и каковы его основания, более-менее принятые массовым педагогом, более-менее распространённые в сознании российских учителей?

Можно, по-видимому, говорить о четырёх социальных ценностях, которые признаны большинством педагогов: *патриотизм, личные достижения, здоровый образ жизни и духовность*. (Речь идёт о 2019 году. Последующие ковидные времена и совсем новое время создают новые ценностные акценты.)

Эти ценности наполняются весьма различным содержанием в государственных и ведомственных документах, в выступлениях руководителей государства и регионов, в региональных программах и программах развития образовательных организаций, в выступлениях на августовских форумах и совещаниях.

Про каждую из них можно поставить вопрос: патриотизм — какой? духовность — в каком смысле? здоровый образ жизни — состоящий в чём? личные достижения — это победа в конкуренции или..?

Ответы на эти вопросы и есть ценностные основания реализуемой школьной практики воспитания.

Преобладающие в практике, в практических действиях (не всегда провозглашаемые) ответы: воспитание патриотизма как военно-патриотическое воспитание, духовность как вовлечённость в ценности традиционных религий, личные достижения как победы в конкуренции, здоровый образ жизни как отсутствие вредных привычек (под которыми подразумевается некурение, неупотребление алкоголя и наркотиков).

Насколько глубоки и практичны эти ответы — самостоятельная тема.

Но в каких формах реализуется это содержание? С использованием каких технологий, способов организации соответствующих воспитательных ситуаций и мероприятий?

- Преобладающая форма — классные часы в виде «воспитательных уроков»: поисковый запрос в Google даёт набор соответствующих названий («Урок мужества», «Урок нравственности», «Урок здоровья», «Урок добра», «Урок патриотизма»...) и по 3000-4000 картинок с каждого типа таких уроков. (Из недавнего, что рассказали педагоги: классный час «Урок финансовой грамотности» в первом классе, «Антикоррупционный урок» во втором классе.)
- Преобладающая технология проведения этих уроков (также по материалам Google, общероссийского анализа не существует) — информационные выступления педагогов, детей и приглашённых взрослых, сопровождающиеся видеорядом.
- Поддерживают эти формы и технологии старые и новые устойчивые педагогические мифы: вера в воспитательную силу правильных слов; вера в то, что хорошее поведение детей основано на их моральных знаниях; вера во взрослых как в авторитетный источник информации, вера в то, что смысл воспринимаемой информации для школьников таков же, как для педагогов.

Каков образ возвращённого воспитания у педагогов? Что, по их мнению, помогает работе воспитания в последние годы и что мешает?

На эти вопросы ответим, опираясь на результаты опросов заместителей директоров по воспитательной работе и классных руководителей, о котором говорилось в предыдущем разделе.

1) *Что же в первую очередь помогает организации воспитания в школе в последние годы, по мнению опрошенных педагогов?* Наиболее частые ответы:

- наличие единомышленников в педколлективе и возможность обмена опытом с ними (ответ половины опрошенных);
- участие родителей в деятельности школы (так считает треть опрошенных);
- активность детей и контакт с детьми (треть ответов).

2) *Что мешает воспитанию в новые времена?* Ответы-лидеры:

- «бумаги» — чрезмерный объём и количество планов и отчётов педагогов (такой ответ дали две трети опрошенных);

- чрезмерное количество задаваемых извне как обязательных мероприятий и акций (для школы — от внешних организаций, для педагога как классного руководителя — от школы) — сорок процентов ответов;
- по трети ответов собрали позиции: большая учебная нагрузка учителей и рост числа проблемных родителей.

(Иллюстрация. Недавно два заместителя директоров школ, по моей просьбе, посчитали количество электронных обращений с заданием дать информацию, сведения, отправить школьников на то или иное внешкольное мероприятие. Получилось примерно по 15 обращений за один обычный день. Следовательно, за месяц — убираем выходные — набегает около трёх сотен «заданий». И это после заверений Министра просвещения, подержанного региональными властями, об уменьшении «информационно-бумажного» потока в сторону школы.)

Осень 2022 года. Хорошая новость — федеральное Министерство просвещения постановило, решило — только 3 (три!!!) нормативных бумаги заполняет учитель.

Но люди с мест — в «Дзене», в общении с автором — рассказывают про четвертую, пятую, шестую, седьмую бумаги, что требуется сочинять для всяких ниже и сбоку от Министерства лежащих структур.

А может всё утрясётся? А?

Какие управленческие факторы поддерживают негативные тенденции в организации социального воспитания?

Но воспитание в образовательной организации происходит не в безвоздушном пространстве. В нём живут и отражаются ценностные ориентации, настроения, ожидания, состояния общества и конкретных социальных слоёв.

Одни из них поддерживают школьное воспитание (всплеск патриотических настроений в последние пять лет и появление как массового явления волонтерства), другие деформируют, а то и разрушают организацию воспитательного процесса и его результаты (бюрократия, социальное недоверие, имитация социальной деятельности), третьи — противоречивы: деятельность новых всероссийских детских организаций, ожидания родителей.

На весьма различное отношение родителей к воспитательным усилиям школы один из первых, ещё лет десять назад, обратил внимание известный педагог, директор школы и хороший педагогический публицист Евгений Ямбург. Он выделил *четыре типа родителей*:

- заинтересованных в чисто знаниевых результатах («остальное от лукавого»),
- заинтересованных в интеллектуальном развитии детей,
- заинтересованных в престижных достижениях,
- заинтересованных в получении ребёнком нравственного опыта.

Собственно, только последних можно считать определённо сторонниками школьного воспитания.

Бюрократия — неизбежный механизм устройства современного общества. По М. Веберу, его суть — организация деятельности на основе иерархически оформленного контроля, зафиксированной системы правил, безличной социальной власти на всех уровнях иерархии разворачивающейся деятельности; ориентации управленческой деятельности на поддержание самой бюрократической структуры.

Социальное недоверие — недоверие людей к социальным институтам, группам, организациям и их взаимное недоверие.

Имитация социальной деятельности — реализация организациями, группами, отдельными людьми (в их социальной роли) деятельности без направленности на достижение её целей.

Все эти явления для современного общества в целом и для образования в частности — неизбежны. Вопрос в том, являются ли они второстепенными, не задающими процесс, содержание и направленность усилий работников образования, или становятся преобладающим способом их функционирования.

В современной российской воспитательной ситуации преобладает, судя по всему, второй тип организации управления образованием: чрезмерный бюрократизм, социальное недоверие, имитация социальной деятельности.

Примеры: зашкаливающее количество отчётной информации, предоставляемой в определённой единой форме, количество мероприятий как критерий успешности/неуспешности работы педагогов и школ, отсутствие на всех уровнях (от большинства школ до Министерства просвещения РФ) достоверной, аналитически обработанной информации о работе воспитания.

Один из факторов, поддерживающих бюрократизацию — недоверие — имитацию в сфере социального воспитания — значительный разрыв между заявленными целями воспитательной политики (в частности, отражёнными в «Стратегии воспитания до 2025 года») и имеющимися временными, финансовыми, материально-техническими ресурсами.

Частный момент описанной ситуации: анаучность практики управления образованием и непосредственно массовой воспитательной практикой. Педагогическая наука, как и любая другая социальная наука, не может гарантировать успешность социальной практики, в данном случае практики воспитания. Она только одна из сил, влияющих на образовательные процессы. Но в своей деятельной части, опираясь на успешно реализованные прецеденты, наука задаёт педагогические и психологические условия такой успешности.

Бюрократизм — социальное недоверие — имитация социальной деятельности — антиресурсное управление — главные барьеры в превращении прецедентов успешной воспитательной практики в ориентиры и способы работы педагогов, школ, управленческих структур.

Воспитание (по Анатолию Викторовичу Мудрику) — это создание условий для позитивной социальной адаптации, адекватной ценностной ориентации и личностно-развивающей самореализации. Поэтому для работы педагога как воспитателя важно, какие ценностные максимы и образы нормального поведения преобладают в общественном и профессионально-педагогическом сознании в данную эпоху.

Примеры таких максим и образов: трактовка патриотизма как ориентации на героические поступки, истолкование гражданственности как синонима патриотизма, понимание толерантности как принятие любого, Другого и пр.

В виде дискуссионных вопросов, ответы на которые определяют преимущественный предмет работы воспитания, эти трактовки звучат так:

- Что в патриотизме, как предмете работы с детьми и молодёжью, должно преобладать: ориентация на героические поступки-деяния или на продолжительные усилия человека, помогающие жить и меняющие в позитивную сторону его жизнь?
- Какой образ гражданственности необходимо выстраивать в сознании и в жизни растущего поколения: как стремления к участию в социальной жизни на основе конструктивного диалога и договорённостей или как соответствия социальной активности государственным ценностям (безотносительно диалога и договора)?
- Какой образ отношений с другими, Иными (с людьми иного физического состояния, другой национальности, существенными отличиями в социальном положении, возрасте) необходимо формировать? Поддерживать и выстраивать безграничное принятие любых мнений и действий Иного или устанавливать пределы в принятии этих мнений и действий (тогда где и на каких основаниях должен строиться этот предел)?

Неуспешность массовой воспитательной практики подкрепляется стереотипами, преобладающими в профессиональном и общественном сознании относительно целей воспитания, воспитательного процесса, его результатов, трактовки «правильной» личности педагога.

Некоторые из этих стереотипов распространены и в научных, точнее — псевдонаучных, педагогических текстах. Их хочется назвать «мечтами».

Из учебника в учебник, из круглого стола в круглый стол, из интернет-текстов родителей в интернет-отклики на эти тексты кочуют мечты о воздушных замках воспитания: чтобы у всех школьников формировался определённый набор личностных черт, чтобы все родители правильно воспитывали детей и помогали школе, чтобы школа была правильно «идеологически» выдержана, чтобы проводились воспитательные уроки по всем социальным проблемам и «болячкам», чтобы школа успешно осуществляла социализацию и т.д.

Но всего этого, как реальности, нет и не будет. Почему? Потому что любые более-менее серьёзные проработанные варианты социального развития показывают нарастание сложности и противоречивости тенденций в социально-образовательной ситуации, исключающей простые общие решения.

Что же делать? Сдаться? Поднять руки? Отказаться от мифологической деятельности воспитания? Или пытаться вносить в профессиональное и общественное сознание идеи, более соответствующие социальным, образовательным возможно-

ствам, с оглядкой на доказательные психологические закономерности и педагогически успешные прецеденты?

Может быть, не стоит ориентироваться на цели формирования таких-то качеств личности (типа гражданственности, целеустремлённости, честности и т.д.), которые не могут быть общими для всех школьников с точки зрения любой серьёзной психологии, а искать другие реалистические цели и достижимые результаты воспитания?

Может, стоит различать результаты воспитания как то, что может быть достигнуто ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННЫМИ усилиями отдельных педагогов и образовательных организаций, и эффекты, которые «случаются» вследствие воспитательных результатов, но не планируются, не целеполагаются.

Эффекты индивидуальны и не очень-то предсказуемы. Педагог их скорее почувствует, увидит, но не организует, не спланирует.

— А не имеет ли смысл «запретить мантру»: «педагог должен любить детей и отдавать им все свои силы»? Любовь — это не профессиональное чувство, а социальное воспитание — это работа, которую нужно честно делать в рамках заданных государством условий.

Профессиональные качества педагога как воспитателя начинаются не с любви и долженствования, а с интереса к детям, профессионального умения демонстрировать уважение к детям и стремления (и умения) их понять. По Сухомлинскому и Стругацким, «воспитание — это понимание!».

Но что можно противопоставить наивной педагогике воспитания? В чём состоит конструктив?

Четыре ответа на такой вопрос.

- Первый — учить жить в существующих условиях: наращивать культуру потребления, учить культурной конкуренции, учить умению действовать в бюрократической ситуации. (Кстати, всё это непростые задачи.)
- Второй ответ. Устроить в своём образовательном учреждении свой микросоциум, свой мир, соответствующий идеалам современного общества: учить реальной демократии, толерантности, инновационности, сочетанию конкурентности и солидарности.
- Третий ответ — создать «иномирье», инобытие, «другую жизнь» (как говорил Караковский). Ориентировать на товарищество, творчество, познание, душевность.
- Наконец, четвёртый ответ: развивать жизнь образовательного учреждения как активную социально-преобразовательную силу. Иногда так и бывает. Но не становится ли в этом случае школа не воспитательной, а социальной организацией?

...Но при реализации любого сценария воспитания у людей образования будет шанс на выбор своей позиции и способа своих действий



Квартет сценариев

Перейдём к более конкретному сюжету. Какова судьба социального воспитания (воспитания в образовательных организациях) в нашей стране в перспективе?

Дадим ответ на этот вопрос в виде квартета сценариев.

1. Сценарий «Бег на месте»

В ближайшей перспективе сохраняются как позитивные, так и негативные особенности организации социального воспитания.

Охарактеризуем эти особенности по уровням организации воспитания.

- **На управленческом уровне:** ситуативные, не подкреплённые анализом управленческие решения (иногда адекватные ситуации, иногда неадекватные), ориентировка на нереалистические, недостижимые цели воспитания; поддержка работы с ценностью патриотизма (без анализа её педагогических и психологических результатов); отсутствие системной работы со специфическими ресурсами социального воспитания.
- **На уровне образовательной организации:** преобладание имитационной, «формальной» направленности в организации работы воспитания (с оглядкой на внешние непедагогические ожидания и требования, а не на реально достижимые цели); сохранение и развитие в отдельных случаях системной организации воспитания с ориентировкой на поддержку, развитие позитивного воспитательного школьного уклада и по-

строение «воспитательной системы школы»⁹; ситуативное использование возможностей детских общественных организаций.

- **На уровне отдельного педагога:** сохранение разрыва между требованиями к педагогу-воспитателю и обеспечением его деятельности адекватной оплатой и ресурсами; типичность реагирования педагогов в работе с отдельными школьниками прежде всего на экстремальные ситуации; сохранение, а в каких-то регионах небольшой рост числа педагогов, целенаправленно работающих с качеством отношений в детских группах, а в некоторых случаях и с поддержкой индивидуального развития школьников.
- Сохранение существующего «режима» и форм в работе воспитания с особыми категориями детей (девиантами, имеющими ограничения в здоровье, «одарёнными»).
- Взаимодействие с родителями сводится в основном к двум вариантам: эпизодическая работа с родителями, заинтересованными, по разным мотивам, в общении с педагогом (с родительским «активом»), и обращение к родителям в случаях экстремальных событий со школьником.

2. Сценарий «Сдвиг»

Суть этого варианта — разворот в социальном воспитании на относительно реалистические цели без значительных изменений в имеющихся ресурсах.

- **На управленческом уровне:** распределение имеющихся ресурсов под реалистические цели работы воспитания; точечная поддержка лидерских прецедентов в сфере социального воспитания; поиск возможностей ресурсного обеспечения и анализа позитивных воспитательных практик (в частности, через заказы на их научно-методическое обеспечение).
- **На уровне образовательной организации:** работа с качеством школьного уклада как один из критериев «нормальной» работы образовательной организации; принятие такой работы большинством руководителей как ориентира и ценности своей деятельности, восприятие детских общественных организаций как устойчивых социальных партнёров в работе воспитания.
- **На уровне отдельного педагога:** работа с качеством отношений в детской группе — принятый большинством педагогов ориентир; поддерживаемая в экспериментальном режиме (в том числе финансово) работа педагогов с индивидуальными ситуациями развития школьников; некоторое, нерадикальное уменьшение разрыва между оплатой работы педагога как воспитателя и как учителя-предметника.

- Поиск, поддерживаемый управленчески, средств, форм работы воспитания с особыми категориями детей, с акцентировкой, сосредоточением ресурсов прежде всего на работу с девиантными школьниками.
- Социальное партнёрство как заявленная официальная стратегия работы с различными категориями родителей, реализуемая в разной степени в разных школах («где густо, где пусто»).

3. Сценарий «Максимум»

Идея этого варианта — переоценка государством и обществом работы воспитания как действительно приоритетной части образования (в сравнении с обучением).

- **На управленческом уровне:** системная (не систематическая, а системная!) работа с наращиванием ресурсов для работы воспитания (финансовых, кадровых, материально-технических), системная работа с поддержкой и стимулированием инновационных процессов в социальном воспитании, устойчивое ресурсное обеспечение распространения и анализа инновационных воспитательных практик (в том числе через организацию их научно-методического обеспечения); приближение уровня оплаты работы воспитания к уровню оплаты работы обучения.
- **На уровне образовательной организации:** работа с качеством школьного уклада как принимаемая норма деятельности руководителей образовательных организаций; ориентация на построение возможностей личностного самоопределения школьников.
- **На уровне отдельного педагога:** ориентация большинства педагогов в работе с детской группой и с отдельными школьниками на получение двух опытов: опыта ценностно-позитивно окрашенных групповых отношений и опыта осознанного, ответственного выбора в пространстве образования.
- Построение и реализация ресурсно-обеспеченной государственно-общественной политики по поддержке социального и личностного развития особых категорий детей (девиантов, с ОВЗ, «одарённых»).
- Дифференцированная работа с родителями с разными ожиданиями и позициями в отношении школьного воспитания, обеспечение такой работы технологически (с базовой технологией социального партнёрства) и управленчески, со стороны школьной администрации.

⁹ «Воспитательная система школы» в понимании Л.И. Новиковой, В.А. Караковского, Н.Л. Селивановой как развивающая взаимосвязь соответствующих друг другу ценностей, воспитательных целей, деятельности, общения и отношений педагогов и школьников в данной образовательной организации.

4. Сценарий «Жесть»

Этот сценарий описывает ситуацию с наращиванием современных негативных тенденций в социальном воспитании.

- **На управленческом уровне:** использование мифологических идеологем (в частности, неконструктивного патриотизма) как компенсации за уменьшившиеся ресурсы реального воспитания: значительное преобладание имитационной работы в организации социального воспитания; имитация распространения практик воспитания.
- **На уровне образовательной организации:** реальная незначимость работы воспитания, в частности — качества отношений, в оценке образовательной организации и для получения ресурсов для её деятельности; конфликт — типичный вариант отношений немногих школ, выстраивающих воспитательные системы с управленческими структурами.
- **На уровне отдельного педагога:** незначимость работы педагога с реальными воспитательными ситуациями для его оценки как профессионала; акцентировка в результатах воспитания на демонстрируемое поведение школьников; типичность ситуации конфликта немногих педагогов, стремящихся заниматься реальным воспитанием, с коллегами и руководителями образовательных организаций.
- В работе с особыми категориями детей никакой системной организующей деятельности не ведётся; компанейство, запускаемое экстремальными происшествиями в детской среде или непедагогическими, политическими интересами.
- Стихийность и имитационность в работе педагогов с родителями, с нарастающим количеством неконструктивных конфликтов.

* * *

Однако социальные и социально-образовательные процессы конца 2019 и 2020 годов запустили новые факторы жизнедеятельности системы образования, которые подталкивают к коррекции, дополнению предъявленных ранее сценариев развития отечественного социального воспитания. Среди этих факторов: введение новой оплаты за классное руководство, распространение в повседневной жизнедеятельности образовательных организаций феномена дистантных форм (как следствие COVID-пандемии, но и не только), опробование и принятие в качестве официального документа на федеральном уровне Примерной программы воспитания. Соответствующие процессы только разворачиваются, запускаются, набирают силу, но можно в виде сценарных развилок предположить альтернативные варианты действия этих факторов на образовательно-воспитательную реальность.

В отношении новой оплаты классного руководства возможна проработка норм деятельности классного руководителя с учётом оплачиваемых временных затрат в сочетании с работой по повышению компетенции педагогов в сфере воспитания, а также — повышение требований к деятельности классных руководителей без учё-

та временных затрат и при отсутствии систематической работы по повышению их компетенции.

В отношении дистантных форм педагогической деятельности очевидна трактовка такой формы взаимодействия педагогов и школьников, как нового социализирующего фактора, и, следовательно, вероятен поиск в его пространстве возможностей сочетания традиционной офлайн-практики воспитания с он-лайн «воспитанием».

Важно понимать, что сценарии — это только сценарии. Реальный процесс социального воспитания вбирает, по-видимому, черты и особенности различных вариантов сценирования. Какие сценарии окажутся ближе к реальному процессу социального воспитания на всех уровнях (управленческом, организационном, отдельного педагога), зависит от множества факторов: экономико-политических предпосылок, образовательной политики Министерства просвещения, образа воспитания и школы в целом в СМИ и пространстве интернета, наличия лидеров развития, готовых «держать удар», и многого другого.

Но при реализации любого сценария воспитания у работников образования (управленцев, руководителей образовательных организаций, педагогов) будет шанс на выбор своей позиции и способа своих действий.

В конце концов...

*Каждый выбирает по себе
слово для любви и для молитвы.
Шпагу для дуэли, меч для битвы
каждый выбирает по себе.*

Если в классе, в школе, в отряде, в других педагогически ориентированных общностях получается такой рост, в каждом школьнике постепенно складываются такие личные социальные идентичности, как восприятие себя «как ученика МОИХ учителей» (ученическая идентичность), «как товарища МОИХ товарищей» (групповая идентичность), «как гражданина МОЕЙ школы» (школьная идентичность)



Быть или казаться (Эффект Ясницкой)

Пора подводить итоги наших суждений, мнений, аналитики. Сделаем это в форме оппозиций двух «воспитаний».

Воспитанию *быть*,

если *этот* классный руководитель, педагог дополнительного образования, социальный педагог:

- интересуется интересами и биографией своих школьников;

(Комментарий. Интересами в смысле устойчивого интереса к какой-либо деятельности: социально-полезные, бесполезные, непонятно какие. Например, собирает фигурки персонажей сомнительных японских анимэ.)

- стремится понять, кто для его школьников значим, авторитетен, притягателен, уважаем (из домашнего, школьного, внешкольного окружения, из интернет-персонажей);
- выделяет из класса самых неправильных с точки зрения одноклассников, слабеньких в социальном смысле, не вписывающихся в «общее поле», и отслеживает, не обижают ли, не прессуют ли их одноклассники;
- поддерживает, создаёт, формирует (как придётся) групповую норму «не обижаем!», пестует, поощряет, развивает в классе чувство защищённости (на «внутреннем языке школьника» это звучит как: «Я не боюсь одноклассников и учителя»);

- создаёт, подкрепляет, развивает чувство общности и сам класс как общность (Это МЫ! Мы — свои друг для друга. Я — товарищ моих товарищей).

(Комментарий: общность это не коллектив, это ситуативное эмоциональное единство, окрашенное теми или иными позитивными ценностями);

- усложняет чувство личной успешности, соединяя чувство личной успешности с чувством принадлежности к данному классу, к этой общности. Организует и поддерживает разнообразие деятельностей и ситуаций, позволяющих испытать личную успешность и желание признания этой успешности в этой («нашей») общности.

Ничего себе задача!

А если школьник (школьница) — противный, лживый, подонок, его тоже надо любить?

Про любовь к детям я здесь ничего не говорил. По моему мнению — это непрофессионально.

Лейтмотив моего текста — как сделать массовую работу воспитания нормальной и хоть в какой-то мере результативной.

Профессиональное — интерес к детским проявлениям. Интерес и уважение. Но уважение необязательно к тому, что есть, иногда к тому, что может быть, пусть ситуативно, на мгновение, пусть это только в видении учителя. Но — уважение. (В общем, знаменитая «оптимистическая гипотеза» Макаренко.)

А нельзя ли что-нибудь поконкретнее?

Если у педагога нет такого интереса к детям или сам педагог не понимает, есть такой интерес или нет, можно его как-то проявить, развить?

Рискнём дать что-то вроде рецепта.

Два упражнения.

Первое — «Невидимка».

Выберите из своего класса, из своей группы, своего кружка, отряда «самого никакого» человека, о котором ничего почти не знаете, ничем он (она) не выделяется, и в течение двух-трёх недель наблюдайте (не беседуйте, не анкетировать, не вовлекайте в деятельность, а только наблюдайте) за ним (за ней). Попробуйте из этого наблюдения что-то открыть, понять, узнать про выбранного вами персонажа, сделать его (её) видимым.

Второе — «Переоткрой звезду».

А теперь остановите свой взгляд на самом ярком, активном, «видимом» школьнике. И в течение, опять, двух-трёх недель наблюдайте (не беседуйте, не анкетировать, не вовлекайте в деятельность, а только наблюдайте) за ним (за ней). Попробуйте из этого наблюдения что-то новое открыть, понять, узнать то, что раньше вы не знали, не понимали про выбранный вами персонаж — переоткройте «звезду».

Воспитанию казаться,

а не быть, если *этому* классному руководителю, педагогу дополнительного образования, социальному педагогу:

- не интересны интересы этого школьника, той школьницы;
- он не стремится знать, кто для школьника авторитетен, притягателен (а вдруг обнаружится неприятная для учителя информация?);
- склоняется к тому, что ради интересов класса (или собственных профессиональных, невоспитательных интересов) можно кого-то иногда и «попрессовать» — «осознает и исправится»;
- групповые нормы, что одобряют, что не одобряют в классе, принимает как данность («хороший класс», «плохой класс»);
- гордится личными успехами учеников, независимо от мотивов этой успешности — ради чего этот успех (или злится на успешных — меня не поблагодарили, я же столько сделал для него!).

В общем, то же самое можно повторить и для организаторов воспитания следующего уровня (заместителей директоров по воспитательной работе, вожатых, только что появившихся «таинственных» советников по воспитанию).

Стоит кое-что и дополнить.

В воспитании кроме прямых инструментов (деятельности, общения) есть и косвенные.

И прежде всего символизация.

Социальные символы: флаги, гимны, эмблемы, гербы, девизы, действия-ритуалы, образы, знаковые для организации, для группы людей, — могут быть укрепляющей воспитательные ценности и смыслы силой, а могут быть и нейтральной, а то и негативной силой.

При таких условиях символы подкрепляют, становятся действующим инструментом дела воспитания:

- если школьники чувствуют свою причастность к их созданию (через конкурсы, процедуры принятия и пр.);
- если в них отражаются (в форме, в языке) возрастные и субкультурные особенности ЭТИХ ребят;
- если они «работают» (к ним обращаются в значимых для школы и для школьников ситуациях);
- если в них оформлены базовые для воспитания ценности (прежде всего ценность школы как «нашей, своей» общности и ценность одобрения, признания «моих, наших достижений»).

Наверно, читатель почувствовал, что и в первой части этого раздела, и сейчас, во второй, мы опираемся на известные идеи личностного развития, роста как удовлетворения потребностей в безопасности, в принятии-принадлежности, уважении-признании Абрахама Маслоу.

Маслоу выстраивал свою известную «пирамиду потребностей» для индивидуального роста, развития человека.

Примерила её впервые к судьбам группы, школьного класса, школы как организации интереснейший педагог Вероника Романовна Ясницкая. Так что всё, что написано выше, — это «эффект Ясницкой».

Если в классе, в школе, в отряде, в других педагогически ориентированных общностях получается такой рост, то, согласно Дмитрию Григорьеву, в каждом школьнике постепенно складываются такие личные социальные идентичности, как восприятие себя «как ученика МОИХ учителей» (ученическая идентичность), «как товарища МОИХ товарищей» (групповая идентичность), «как гражданина МОЕЙ школы» (школьная идентичность).

*Практический педагогический работник
в сфере воспитания (директор школы, учитель,
социальный педагог) на перекрёстке трёх сил:
социально-государственного устройства, идеологии
и личного пути. Что поддерживает личный путь
в профессиональном мире?
Ближние единомышленники, социальные
профессиональные авторитеты, личная вера...*



Вчера и завтра

Содержание общения, виды деятельности приходят в школу извне: от того, что «крутится» в данный момент в культуре в социуме, в том числе в ближайшем социуме, к которому принадлежит школа.

Именно там источники ответа на вопрос: *какой опыт вбирает школьник*:

- опыт совместного творчества?
- опыт товарищества?
- опыт самоопределения?
- опыт неуправляемых эмоциональных реакций?
- опыт защиты себя любыми способами?

Содержание советских школьных политинформаций было пропитано государственной идеологией и текущей политической ситуацией. Содержание школьных конкурсов 1990-х годов (*Мистер школа, Миссис школа* и т.п.) приходило из проявившейся в российской повседневности этих лет массовой западной культуры.

Конечно, эти веяния преломляются сквозь призму педагога. Но если педагог растерян, не удерживает в общении, совместной деятельности школьников своего содержания, то он, педагог, учитель, воспитатель, становится «пустой призмой», мало меняющей поток массовой культуры данной эпохи.

Педагог — «хорошая призма» — порождает, поддерживает такое общение, такую деятельность и отношения, которые соответствуют его личным и профессиональным настройам и убеждениям.

Его личные настройки в любую эпоху могут оказаться противоречащими в той или иной мере потоку извне, и тогда его педагогическая работа оказывается сопротивлением наличной социальной ситуации, а то и культуре.

Если это его сопротивление устойчиво и в той или иной мере им осознаётся — отношения с ближним педагогическим миром (а то и с дальним, социальным) оказываются конфликтными.

Но как же узнать результат своих педагогических воспитательных усилий? Учителю-предметнику помогут ответить на этот вопрос результаты контрольных, учебных срезов, а то и ЕГЭ.

А что же с целями-идеалами? Они же недостижимы, непроверяемы по своим результатам. Они бессмысленны для педагогической практики?

Чтобы ответить на этот вопрос, ещё раз скажем метафорически о смысле целей — идеалов (они же ценности) и целей управленческих (образах результата педагогических действий).

Используем ракетную метафору. Чтобы космический корабль достиг цели (выйти на орбиту, сесть на Луну), нужно его сориентировать в космическом пространстве. Один из способов ориентировки — по звёздам. Летит-то он не к звёздам, но путь его к той же Луне будет верен, если ориентация по звёздам подскажет этот путь.

Так и в воспитании: выбор (или принятие без выбора) социальных, культурных ценностей для педагогической работы — это определение зоны, сферы, где желателен воспитательный результат (порождаемый опыт деятельности, общения, отношений).

Подкрепление этого тезиса есть в «индивидуальной психологии» Альфреда Адлера. По Адлеру, человек рождается с двумя психологическими настройками: «чувством неполноценности» и социальным интересом (настроен на взаимодействие с людьми). Далее, по жизни, если социальный интерес развивается, поддерживается, то чувство неполноценности сменяется «чувством полноценности». Но чтобы этот путь был устойчивым, необходимо, чтобы появились, возникли у человека «фиктивные» цели — то, что недостижимо, но направляет жизненные усилия человека. (Фактически речь и идёт здесь о ценностях-идеалах.)

Социальная форма существования ценностей-идеалов — идеология (верования, мифология, образы желаемой жизни, научные знания, названные в общественном сознании традиции)

Идеология есть обязательная характеристика любого более-менее сложившегося общества. Она может быть выражена более или менее, она может быть государственной политикой (советский сюжет или современный китайский) или не слишком сильно обозначена государством. Идеология может быть относительно едина или дифференцирована, «рассыпчатая» со слабо обозначенной «крышей». Поэтому и в 1990-е идеология была конгломератом из советской (в форме смутнороссийской) и западной с ценностями конкуренции и демонстративной успешности. Государственная крыша этой идеологии была фрагментарная и дырявая. В 2010—2020 годах крышу начали заново из того, что есть, создавать. Наиболее отчётливое её основание — патриотизм.

Вспомним, что в книге ранее обсуждались и другие ценностные основания, достаточно распространённые (как мы выяснили в ходе исследований) в сознании российских учителей: *личные достижения, здоровый образ жизни, духовность*.

Может ли быть ещё какая-то вырастающая из российско-советской истории и культуры основа в становящейся российской идеологической системе, помогающая решению социально-педагогических задач?

На наш взгляд, такова **идея «МОСТА»** как связи и соединённости между российскими культурами, религиями, различными экономическими укладами, географическими пространствами, политическими культурами, информационными потоками, виртуальностью и реальностью, традициями и инновациями; между культурами, экономиками, научными мирами различных стран; между людьми, общностями, объединениями, организациями.

Основания для выдвижения такой идеологической идеи:

- в уникальной географии страны: протяжённости с запада на восток, с севера на юг;
- в поликультурности и полирелигиозности страны с опытом соединённости культур;
- в многослойности российских культур: традиционной российской, советской, новой российской;
- во взаимодействии густонаселённого Центра и малонаселённой Сибири;
- в современных и перспективных материальных объектах, которые могут трактоваться как символы всеобщего «МОСТА», соединяющего пространства, людей и культуры;
- в наличии темы соединённости, встречи, «мостов» в российской философии, в религиозных отечественных текстах, в истории российской культуры в целом, в искусстве (фильм «Строится мост», роман «Арктический мост» и пр.).

Практический педагогический работник в сфере воспитания (директор школы, учитель, социальный педагог) на перекрёстке трёх сил: социально-государственного устройства, идеологии и личного пути. Что в этой обновлённой конструкции лебедя, рака и щуки побеждает в каждом конкретном случае — свой сюжет. Побеждать может любая сила, но важно и то, на чьей стороне в этом перетягивании трёххвостого каната государство.

Что поддерживает личный путь в профессиональном мире? Ближние единомышленники, социальные профессиональные авторитеты (но кто они в 2022 году?), личная вера.

Впрочем, может вся эта книга и есть не более чем личная вера автора про координаты нашего воспитания.

О некоторых книгах автора



Вообще-то книг, которые писал или в которых соучаствовал больше, но я остановился на десяти наиболее, как мне кажется, выразительных.

Все эти книги имеют свою предысторию и свою послеисторию.

Поэтому пусть к каждой книге будет небольшой комментарий про её смыслы и её путь.

Поляков С. Д. Школа: поиск в пути

М.: Просвещение, 1989.

Это первая моя книга. В ней рассказ про четыре года работы организатора внеклассной работы в школе-новостройке начала 1980-х годов (сейчас эта должность называется зам директора по воспитательной работе), про мои победы и удачи, поражения и неудачи в организации школьной жизни как творческой и доброжелательной.

У меня — сложное отношение к этой книге. Иногда мне кажется, что всё изменилось, жизнь школы, работа педагога — совсем другие. Но иногда, когда я открываю эту книгу, мне начинает казаться, что жизнь современной школы подсказывает те же, что и в далёком прошлом, проблемы и похожие решения.

Поляков С. Д., Резник А. И., Морозова Г. В., Егорова И. Г. Управление развитием индивидуальности личности в учебном процессе

М.: Сентябрь, 1999.

Эта книга рассказывает о том, как группа психологов в исследовании, поддержанным серьёзным научным грантом, пыталась понять и кое-что поняла о том, что же в действительности в процессе обучения влияет на развитие личности человека. Ответ оказался совсем не простым.

Поляков С. Д. Психопедагогика воспитания и обучения

М.: Новая школа, 2004.

У этой книги есть предыстория в виде книги «Психопедагогика воспитания», на которую, пожалуй, больше всего ссылок в работах других авторов. Первоначальный замысел этой книги был прост — описать, что же я читаю студентам в разделе «Психология воспитания» в курсе «Педагогическая психология». Но в педагогической психологии есть и психология обучения, поэтому новый вариант книги и получил название «Психопедагогика воспитания и обучения». Но в «Психопедагогике воспитания и обучения» есть и послеистория: том с названием «Психопедагогика школы». В общем-то в нём примерно то же самое, что и в предыдущем издании, но автор попытался более серьёзно отнестись к слову «психопедагогика» и доказать, что это не совсем педагогическая психология.

Поляков С. Д. Технологии воспитания

М.: Владос, 2002.

В этой книжке в форме диалогов опытного классного руководителя Татьяны Ивановны и юного педагога Юли автор попытался ответить на вопрос: существуют ли способы педагогической работы, которые дают гарантированный воспитательный результат. Ответ оказался сложным: и «да», и «нет».

Поляков С. Д. Реалистическое воспитание

М.: Педагогический поиск, 2004.

Это очень «предметная» книга с конкретным адресом: заместитель директора школы по воспитательной работе. Книга родилась как осмысление моего опыта работы с этой категорией педагогов — в дискуссиях, деловых играх, проблематизациях, присматривании к опыту замечательных спецов школьного воспитания.

Собственно, текст книги — это продолжение поиска ответа на вопрос, поставленный в «Технологиях воспитания»: *а всё-таки, что может и что не может воспитание в школе?* Грустный оттенок этого текста — почти все обозначенные в книге два десятка лет назад проблемы остаются проблемами современного воспитания.

Поляков С. Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики

М.: Педагогический поиск, 2007.

Эта книга — мой ответ на вопрос, который меня многие годы занимал: почему замечательные педагогические изобретения («опорные сигналы» Шаталова, «коммунарская методика», безотметочное обучение по Амонашвили...) не становятся адекватной массовой практикой?

Поляков С. Д. Коллективное творческое воспитание: перезагрузка.

М.: Сентябрь, 2015.

Это второй, значительно расширенный, вариант книги о «педагогике общей заботы» (или как её ещё называют «коллективное творческое воспитание», «коммунарская методика воспитания»).

Первый вариант её в виде брошюры «О новом воспитании» вышел в далёком 1990-м году. В новом варианте книги автор стремился рассмотреть идеи и историю педагогики коллективного творческого воспитания в самых разных контекстах: психологическом, социальном, культурном, историческом, прогностическом.

Поляков С. Д. От прошлого к будущему. Психологопедагогические очерки о социокультурном контексте развития отечественной школы.

М.: Федеральный институт развития образования, 2016.

Книга, в которой мне было позволено выйти из «психопедагогического гетто» на более широкий простор, посмотрев на развитие отечественной школы сквозь призмы социологии, культурологии, футурологии (не забывая о психологической и педагогической оптиках).

Поляков С. Д. Орбиты и пространства. Психология и педагогика: идеи, люди, образы: в 2-х томах

Часть первая. Идеи и практики

Часть вторая. Люди и образы

Ульяновск: УлГПУ, 2022.

Когда возникла идея создания этих книг, подразумевалось, что они должны быть чем-то вроде научного избранного за все годы моей профессиональной работы. Но я вскоре понял, что мне интересно «предъявить миру» не только какие-то научные проработки, идеи, но и свои практики работы со школьниками и студентами. А ещё — портреты (точнее, эскизы к портретам) тех людей, которые повлияли на моё становление как педагога и психолога. А чуть позже, по ходу отбора и написания соответствующих текстов, мне показалось, что в текстах нет *ещё одного важного видения — образов*, которые что-то проясняют про мою профессиональную жизнь. Так «приземлились» в книгу пьесы, что писал в различные годы. Как мне кажется, в них есть и социальные, и педагогические отсветы моего пути в пространствах психологии, педагогики, социальной жизни.

Таким образом и сложились две части книги.

В первой из них — идеи и практики автора, во второй — значимые для него люди и образы.

Поляков С. Д. Прометей и Кассандра. Психологические очерки научной фантастики.

...? год.

А эта книга была написана несколько лет назад и даже стояла в планах одного питерского издательства, но грянули новые времена, издательство — рухнуло и публикация отменилась. Но вдруг появится новое издательство, заинтересуется психологией в научной фантастике и книжка в каком-то две тысячи двадцать таком-то году выйдет? Почему бы не помечтать.

Серия книг «Школа для каждого — школа для всех»



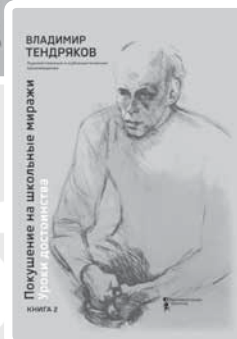
А.Н. Тубельский **Школа будущего, построенная вместе с детьми**

Александр Наумович Тубельский пришёл в московскую школу № 734 в 1985 году, стал её директором и 22 года руководил ею до последнего дня жизни. Сюда не отбирали детей, наоборот, принимали тех, от кого отказывались в других школах; но школа эта быстро стала одной из самых знаменитых в стране. Здесь искали и находили ответы на вопросы, значимые для тысяч других школ, и все они вращались вокруг главного: какой может быть по-настоящему достойная современная школа для самых разных ребят? Книгу о такой школе Александр Тубельский не успел подготовить, но её удалось собрать из его статей, заметок, выступлений, тезисов.



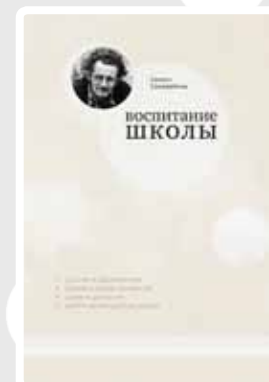
В.Ф. Тендряков **Покушение на школьные миражи. Уроки достоинства. Художественные и публицистические произведения: в 2 кн.**

Замысел книги «Покушение на школьные миражи» направлен на воссоздание общей картины тех ключевых идей о школе, которые на протяжении своей жизни Владимир Фёдорович Тендряков тщательно формулировал, обдумывал, отстаивал, представлял читателям разных поколений. В книге воссоздаётся целостное высказывание Тендрякова об образовании человека не в контексте литературном, а в тесной связи с теми важнейшими исследованиями, замыслами и опытами, которые составили картину отечественных педагогических поисков и открытий второй половины XX века. Читатель увидит, что предлагаемые Тендряковым проекты и эскизы решений в большинстве своём остаются остроактуальными для российской школы и на пороге третьего десятилетия двадцать первого века.



С.Ю. Курганов **Ребёнок и взрослый в учебном диалоге.** Книга для учителя

Первое издание книги «Ребёнок и взрослый в учебном диалоге» в 1989 году было громким событием, повлиявшим и на теоретическую педагогику, и на всё отечественное педагогическое движение. С тех пор ссылки на книгу Сергея Курганова вошли в учебники, термин «учебный диалог» стал общеупотребительным, а педагогическое направление «Школы диалога культур» прожило бурную и плодотворную биографию. За прошедшие годы фундаментальное значение увлекательного повествования этой книги о непредсказуемом для учителя опыте уроков-диалогов только значительно упрочилось.



С.Л. Соловейчик **Воспитание школы.** Статьи для своей газеты

Основой этой книги послужили статьи известного писателя, журналиста и педагога Симона Соловейчика (1930–1996), опубликованные в газете «Первое сентября» в 1992–1996 годах. Главы книги посвящены ключевым вопросам педагогики современной школы.

Всю жизнь С.Л. Соловейчик присматривался к самым разным поискам в образовании: одними восхищался, другие ценил, третьи критиковал, в четвёртых сомневался. Не пытаясь укорять и «прививать» что-либо отечественной школе, Соловейчик год за годом стремился помочь проявиться достойным и сильным чертам её характера. Он не устал обнаруживать эти возвышенные черты и с неутомимой надеждой о них напоминал.



А.П. Ершова, В.М. Букатов **Режиссура урока, общения и поведения учителя.** Пособие для опытных и начинающих учителей

Режиссёрские параметры театральной «теории действий» позволяют современным учителям по-новому взглянуть на привычные формы обучения в начальной, средней и старшей школе. Конкретность многократно апробированных социо-игровых советов, приёмов и рекомендаций помогает как опытным, так и начинающим педагогам-практикам повышать своё профессиональное мастерство и в городских, и в сельских школах, освобождаясь от штампов и шаблонов в своей повседневной работе.



Н.Н. Поддьяков **Психическое развитие и саморазвитие ребёнка-дошкольника.** Ближние и дальние горизонты

Книга в научно-популярной форме представляет целостную систему современных научных представлений о дошкольном детстве, сформированных на базе отечественных психологических исследований за последние пятьдесят лет. Автор книги, Н.Н. Поддьяков — академик РАО, выдающийся российский психолог дошкольного детства, директор НИИ дошкольного воспитания АПН СССР (1980–1992).

Сочетание фундаментальности, тщательной научной обоснованности авторских тезисов и неожиданности, парадоксальности многих выводов делает эту книгу интересной не только дошкольным педагогам и психологам, но и всем, кому важно понимать ключевые закономерности в образовании человека.



Е.В. Яновицкая

Как учить и учиться на уроке так, чтобы учиться хотелось, и удавалось учиться успешно в условиях коллективного обучения в современной общеобразовательной массовой школе. **Альбом-справочник**

Альбом-справочник представляет в краткой форме логику разноуровневого обучения. Подход к обучению на разных уровнях рассматривается здесь как в отношении разных возможностей, направленности и темпов учебного продвижения школьников, так и с точки зрения структурирования учебной информации по каждой теме, организации качественно различных типов уроков, дополняющих друг друга. Под углом зрения новых возможностей рассматриваются самые привычные и знакомые каждому учителю проблемы школьной жизни.



А.М. Абрамов

ВЕЛИКИЙ ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ МИР, или Колмогоровский проект XXI века.

Книга Александра Абрамова и воспоминания о нём

А.М. Абрамов был учеником великого русского математика, академика А.Н. Колмогорова, и стал наследником Колмогорова в деле развития образования. Его работы и размышления были сосредоточены на задачах обновления содержания сначала математического, а потом и общего образования во всех его аспектах. Связь этих представлений с пониманием исторического опыта и альтернатив образовательной политики, с перспективами взаимного реформирования школы и общества составляет главный сюжет книги.

В книгу вошли работы А.М. Абрамова, воспоминания о нём друзей и коллег, знавших Александра Михайловича по общественной, научно-педагогической, издательской, публицистической деятельности на разных этапах жизни.



М.Г. Иванов

Физика как способ размышлять

Автор книги, Михаил Георгиевич Иванов, — директор и создатель (вместе с Ж.И. Алфёровым и И.А. Меркуловым) лицея «Физико-техническая школа». Первые части книги обращены к конкретным разделам курса физики. Но в них автор старался представить физику школьникам и их учителям не как область определённых знаний, а как способ восприятия мира, форму разговора с миром. Этот способ раскрывается в умении подходить к решению самых разных жизненных задач при помощи построения и испытания мысленных или реальных моделей.

«Физика как способ размышлять» — своего рода введение в физику, которым воспользоваться не поздно никогда.



В.Г. Безрогов, Ю.А. Артёмов, Е.Н. Никулина, М.В. Тендрякова

«Детский мир» Ушинского и западноевропейская учебная литература: диалог дидактических культур

Книга разворачивает широкую панораму учебной литературы конца XVIII–XIX веков, «озвучивает» многоголосый диалог учителей и наставников, разных школ, поколений и стран. Авторы исследуют, как во взаимодействии с западноевропейской учебной литературой создавались наиболее известные отечественные учебники. Прежде всего, речь идёт об учебниках К.Д. Ушинского «Детский мир» и «Родное слово», о том, как отразили эти пособия творческие контакты России с педагогами других стран, что принимал Ушинский в работах немецких, австрийских и английских авторов, а что отвергал или трансформировал.



В.А. Левин

Педагогика НЛО, или кому у кого учиться читать

Книга замечательного детского поэта и выдающегося педагогического исследователя посвящена определённой теме: как вырастить настоящего читателя?

Но конкретный, вроде бы узкий вопрос перерастает в обсуждение гипотез, ответов, решений, наблюдений и — цепочки новых вопросов. Так у Вадима Левина получилась книга открытий не только про воспитание в ребёнке читателя, но и о чём-то главном в жизни: как воспитать настоящего человека, как взрастить его ум и как, возвращая любовь к языку, культуре, поэзии, пестовать саму способность к опереживанию и любви.



А.М. Цирульников

Неопознанная педагогика. Адыгея. Черкесские сады, или Плач под лезгинку

Книга о неопознанной педагогике Адыгеи завершает огромный цикл из двадцати книг о современном российском образовании по итогам экспедиций и социо-культурных исследований.

Образование, укоренённое в исторической традиции, включённое в контекст жизни нашего века и соединяющее с ним надежды, проекты, нацеленные в будущее — такова сквозная тема исследований академика РАО А.М. Цирульникова. Автора интересует школа, взятая не сама по себе, со своими методиками и режимами, а вписанная в пространство — двора, города, села, мироздания. В его книгах ищут и находят ответы на главные вопросы современного образования.



Поляков Сергей Данилович

Воспитание: видимое и невидимое
Координаты реалистического воспитания

Редактор Андрей Русаков

Художник Евгения Двоскина

Дизайн обложки

Художественный редактор Дарья Русакова

Корректор Ирина Завьялова

ООО «Образовательные проекты»
195196, Санкт-Петербург, ул. Стахановец, 13а.
Тел./факс: +7 (812) 444-38-62,
e-mail: obrprobooks@gmail.com
www.obrpro.wordpress.com

Подписано в печать 25.11.2022

Тираж 500 экз. Заказ

Отпечатано в типографии ООО «Литография Принт»
Санкт-Петербург, ул. Днепропетровская, 8
Тел./факс: +7 (812) 712-02-08,
info@litobook.ru