

Российская академия образования
Южное отделение
Волгоградский государственный
педагогический университет
Волгоградский государственный институт повышения
квалификации и переподготовки работников образования
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР
СОВРЕМЕННЫХ ПРОБЛЕМ ВОСПИТАНИЯ

**ГУМАНИТАРНАЯ
ПЕДАГОГИКА**

Выпуск 7

Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯ

Учебник для студентов
педагогических вузов

Волгоград
2006

УДК 37.01; 371.4; 37.02; 37.04

ББК 74.0

Б 839

Публикуется по решению Южного отделения РАО в соответствии с программой научных исследований «Проектирование целостных личностно-развивающих педагогических систем (в средней и высшей школе)» РК 01.20.0002252.

Авторы:

БОРЫТКО Николай Михайлович — д-р пед. наук, проф.;

СОЛОВЦОВА Ирина Афанасьевна — канд. пед. наук, доц.;

БАЙБАКОВ Александр Михайлович — канд. пед. наук, доц.

Рецензенты:

Е. В. Бондаревская — зав. кафедрой педагогики Ростовского государственного педагогического университета, заслуженный учитель РФ, действительный член РАО, доктор педагогических наук, профессор,

А. В. Кирьякова — проректор Оренбургского государственного университета, доктор педагогических наук, профессор

Борытко, Н. М.

Б 839 Теория и методика воспитания: учебник для ст-тов пед. вузов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков; под ред. Н.М. Борытко. — Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006.— 98 с. (Сер. «Гуманитарная педагогика». Вып. 7).

ISBN 5-7087-0253-2

Раскрывается гуманитарный подход к проектированию и реализации воспитательных систем. Соответствует государственному образовательному стандарту 2005 г. по разделу «Теория и методика воспитания».

Предназначен для студентов педагогических вузов. Может быть полезным для системы повышения квалификации работников образования.

ББК 74. 0

ISBN 5-7087-0253-2

© Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков, 2006

ВВЕДЕНИЕ

Нередко воспитание определяется как «процесс передачи опыта одним поколением и усвоения его другим, обеспечивающий развитие человека». Однако гуманитарный анализ показывает недостаточность такого понимания. Во-первых, у старшего поколения нет опыта той жизни, которой живет молодежь, и потому предшествующий опыт уже не актуален для последующих поколений. Во-вторых, передача и усвоение опыта (как это ни удивительно на первый взгляд) не может «обеспечить развитие *человека*». Хотя бы потому, что «передача и усвоение опыта» не отличает человека от животных: кошка передает опыт котенку, собака — щенку. Так обнаруживается неоднозначность в понимании одной из базовых категорий педагогики. Выявлению гуманитарного понимания воспитания посвящена настоящая книга.

Все многообразие современных научно-педагогических идей можно с уверенностью классифицировать в трех ведущих образовательных парадигмах – традиционной (в крайнем своем проявлении — технократической), гуманистической и гуманитарной.

Традиционная парадигма характеризуется тем, что цели образования в ней ставятся исходя из интересов общества и (или) государства и видятся прежде всего в формировании человека с заданными, нужными обществу или государству, качествами. Взаимодействие в такой парадигме носит односторонний характер и представляет скорее воздействие со стороны педагога. Формировать заданные качества удобнее «по частям», поэтому воспитание в традиционной парадигме дробится на отдельные направления (умственное, нравственное, физическое, трудовое и т.п.), а те в свою очередь – на отдельные мероприятия. Кажущаяся простота предлагаемых решений по принципу «стимул — реакция» нередко приводит педагога к технократической стратегии, направленной на выработку лишь поведенческих реакций человека, использованию исключительно количественных методов в оценке результата педагогической деятельности.

В гуманистической парадигме образовательные цели ставятся «от человека». Поэтому в качестве целей образования выступает наиболее полная самореализация человека, раскрытие его природных задатков на основе учета его интересов и способностей. Считается, что источник развития находится в самом развивающемся человеке. Человек, таким образом, фактически признается существом самодостаточным. Акцент делается на самом человеке, а не на его связях с окружающим миром и другими людьми. Результаты исследования проблем самопознания, самоактуализации, самоутверждения, самореализации, выполненные в рамках гуманистической парадигмы, имеют важное значение для «очеловечивания» взаимоотношений педагогов и воспитанников. Однако чрезмерное увлечение этими подходами может приводить к воспитанию не индивидуальности, а индивидуализма, при котором человек пренебрегает интересами сообщества, потребительски использует окружение.

Г у м а н и т а р н а я п а р а д и г м а , которая приходит на смену гуманистической, ставит в центр целостного человека во всем многообразии его связей и отношений с окружающим миром. Главной характеристикой гуманитарного характера позиции педагога выступает диалогичность; целью же гуманитарности является развитие «человеческого качества», того, что составляет истинно человеческую сущность, в его соотнесенности с миром ценностей, культуры, человеческих отношений. *В кратком изложении гуманитарная парадигма означает признание следующих фактов: целостного характера педагогических процессов и явлений; их обусловленности внутренними закономерными причинами самодвижения; нелинейного, кризисного характера саморазвития; необходимости оказания помощи (содействия) в поступательном развитии человека.*

Гуманитаризация современного образования утверждает право на множественность, вариативность, уникальность человеческих проявлений, обеспечивая многообразие как один из важнейших источников развития и возможности «произвольного» толкования мира и себя в этом мире. Гуманитарность педагогического знания основана на признании педагогом права ребенка самому принимать решения относительно своей жизни, судьбы, на выборе стратегии профессионального поведения и деятельности педагога. Поэтому гуманитарная стратегия предполагает активное и заинтересованное участие воспитанника в педагогическом процессе. Здесь педагогическая деятельность мыслится как со-деятельность, совместное преодоление затруднений в индивидуально-личностном становлении и субъектном развитии.

Гуманитарный подход — это, прежде всего, подход к действительности с точки зрения человека и во имя человека, это попытка увидеть мир в его «человеческом измерении». Ценным становится не совпадение, но различие точек зрения. «Встреча с Другим» становится событием, а диалогическое взаимодействие — со-бытием. Педагогическая деятельность приобретает не только формирующий, но совместно развивающий характер, при котором педагог самореализуется, саморазвивается, самоутверждается, профессионально взаимодействуя с воспитанником.

В учебнике рассматриваются предусмотренные Государственным образовательным стандартом 2005 г. вопросы педагогической деятельности. При этом педагог рассматривается как субъект профессиональной деятельности, поведения, общения, культуры, субъект своей жизни — ее активный творец.

Тексты содержат не только теоретический материал с изложением выявленных в педагогической науке закономерностей, но также анализ примеров из практики образования, вопросы для более глубокого понимания учебного материала, упражнения для самостоятельной индивидуальной и групповой работы, которые можно также использовать в семинарско-практических занятиях. В конце учебника предлагается список литературы для более глубокого изучения рассмотренных в нем вопросов и приложения с материалами прикладного характера.

1. Сущность, предмет и задачи воспитания

Человека из животного мира выделяет *культура*. Именно она (и все, что с ней связано — мораль, нравственность, духовность, религиозные культы...) определяет человеческое качество общества. Следовательно, и воспитание становится воспитанием Человека, если оно понимается в контексте культуры, как элемент культуры.

Воспитание в контексте культуры предполагает саму жизнь, а не «подготовку к жизни», когда всякое взаимодействие педагога с воспитанником приводит к содержательному обогащению жизни каждого из участников взаимодействия.

Понимание культуры как педагогической категории¹ позволяют понять три аспекта воспитания: *социально-нормативный* (идентификация с социокультурным и профессиональным окружением: в первую очередь принятие его норм), *индивидуально-смысловой* (выделение себя из среды: самоопределение, самостановление, самореализация... и прочие «само», которые определяют самоценность человека в жизни и деятельности) и *ценностно-деятельностный* (взаимодействие со средой: обмен влияниями, не только принятие ценностей среды, но и утверждение в ней своих взглядов, своего значения).

Первый аспект раскрывает *социальное значение* воспитания как инструмента продолжения общества в отдельной личности через принятие ею общественного мнения, норм, традиций, ритуалов. Все эти «средовые влияния» могут стать эффективными средствами воспитания, ведь культура «программирует» не только деятельность, но и способ восприятия людьми отдельных фактов и событий, предопределяет их оценку и выбор поведения.

Воспитание как социальное явление — это инструмент продолжения общества в отдельной личности, усвоение человеком социальной культуры (социализация). Результатом является выбор соответствующего принятой норме способа поведения как формы взаимодействия с окружающим миром.

В отношении школьного воспитания, как выявили З. А. Малькова и Л. И. Новикова, для этого нужно целенаправленно формировать *идеологию школы*, которая разделяется и принимается как взрослыми, так и детьми: целостный образ собственной школы, представление о ее прошлом, настоящем и будущем, ее месте в окружающем мире, ее специфических особенностях, *общественное мнение*, в котором преобладают ценности конструктивного поведения, позитивное принятие многомерности и многообразия окружающего мира, мажорный тон взаимоотношений, *традиции школы и ритуалы*.

¹ См.: Борытко, Н. М. Введение в педагогическую деятельность: Учебник для студентов педагогических вузов / Н. М. Борытко, А. М. Байбаков, И. А. Соловцова; Под ред. Н. М. Борытко. — Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. — С. 21–23.

Второй аспект культуры раскрывает *особое назначение* воспитания в индивидуальном самостановлении человека, которое невозможно без поисков смысла собственного существования. Потеря (а подчас и не обретение) смысла жизни и деятельности, существования вообще — основная причина немотивированной агрессии в молодежной среде, отклоняющегося поведения, а порой и ухода из жизни. Но смыслы тоже не берутся «из ниоткуда», они находятся в культуросообразной среде, во взаимодействии со средой.

Воспитание как индивидуальный процесс реализуется в педагогической помощи (в форме руководства, поддержки и сопровождения) самостановлению человека: его смысловому самоопределению, самореализации и саморазвитию. Результат такого воспитания проявляется в характере общения человека с окружающим миром (в способе обмена информацией и связанных с нею эмоциональных состояниях).

Учебная и исследовательская деятельность школьников, участие в научных обществах учащихся, система организации эмоционально насыщенного досуга, развитая система дополнительного образования детей, где школьник обретает и утверждает свою неповторимость, непохожесть на других, получает признание своих творческих способностей, позволяют самоопределиваться, найти себя, свою особую человеческую ценность — все это не противопоставление общности: ведь твоя ценность возрастает, если ты можешь дать своему сообществу то, чего другие не могут, если ты не только личность, но и яркая Индивидуальность!

Третий аспект культуры раскрывает *механизм* воспитания как достижения единства индивидуально-личностных проявлений человека. Этот механизм не мыслится иначе как *диалогическое взаимодействие со значимым Другим*.

Взаимодействие — когда каждая из взаимодействующих сторон воздействует друг на друга и изменяется при этом сама, изменяет свои представления, оценки, знания. В связи с этим порой используется термин со-трансформация (А. А. Вовк). Смыслы тоже обретаются во взаимодействии; совместность — необходимое условие обретения смысла.

Значимость педагога для воспитанника в наибольшей степени определяется его ценностным отношением к воспитаннику, изначальной значимостью для него воспитанника.

Воспитание как специально организованная деятельность определяется как ценностно-смысловое взаимодействие педагога и воспитанника, при котором совершенствуется каждый из них. Результатом такого воспитания становится деятельная активность воспитанника как форма утверждения ценностных установок субъекта.

При воспитании субъектности наиболее важно обратить внимание на следующие ее характеристики:

- *Произвольность* поведения, деятельности и общения, которая понимается не как своеволие (произвол), а как обоснованность внутренними факторами

(ценностно-смысловыми ориентирами, осознанной позицией). Произвольность связана с такими диагностическими показателями, как осознанность, ответственность, прогностичность мышления, воля, устойчивость.

▪ *Достоинство* как внутреннее ценностное отношение человека к себе во взаимодействии с другими людьми базируется на осознании самоценности, своей значимости и проявляется в способности быть «значимым Другим» для партнеров по диалогу. Достоинство человека является нравственным стержнем социального поведения, деятельности и отношений. Истинный субъект, реализуя собственную свободу, уважает свободу другого, не использует другого как средство реализации собственной цели — это и придает ему достоинство.

▪ *Диалогизм* в поведении, деятельности и общении — это способность к взаимоизменению. В настроенности человека на диалог, на равноправное общение выражается его гуманитарность — отказ от претензии на монопольное обладание истиной, уважение права «другого» на отличие. Это и отличает субъектность от субъективизма.

▪ *Самоопределение* (жизненное, профессиональное и иное) понимается как процесс определения себя (собственной позиции, целей и средств самоосуществления) в рамках обстоятельств, соотнесение своих жизненных смыслов с требованиями окружения. Суть самоопределения состоит в выявлении и утверждении индивидуальной позиции в проблемных ситуациях, когда человек оказывается перед необходимостью альтернативного выбора и должен принимать экзистенциальные (смысложизненные) или прагматические решения. *Самоопределение* — не состояние человека, а непрерывный процесс, в котором он находится, динамическая тенденция. Это объясняется постоянным изменением внешних обстоятельств и внутренних свойств и столь же постоянной необходимостью их согласования.

В становлении субъектности несомненным воспитательным потенциалом обладают дискуссионные формы работы, где школьники отстаивали бы свои взгляды; различные виды социально полезной деятельности, где они реализовывали бы свою активность; ученическое самоуправление (со-управление?), где формируется позиция не потребителя, а созидателя жизненных благ.

Но важнее всего, когда вся эта деятельность основана на принципе ценностно-смыслового равенства педагога и воспитанника, равенства, разумеется, не в смысле объема знаний или жизненного опыта, но в прирожденном человеческом праве неограниченного познания мира, построения жизненных смыслов, причем в тех формах, которые органичны и комфортны в индивидуально-личностном плане как педагога, так и воспитанника (И. А. Колесникова). Тогда образовательное учреждение превращается в своеобразную общину, основанную на господстве гуманитарных ценностей.

Выделенные три аспекта раскрывают воспитание как *культуросообразный процесс становления человеческого качества в человеке*. Специфика культуросообразного воспитания состоит в оказании воспитаннику помощи в интеграции в мир культуры, которая все более востребует от человека динамизм, постоянное самосовершенствование, готовность к конструктивному взаимодействию (к работе в команде), способность к выбору, смелость взять ответственность на себя,

восприятие неудачи не как краха жизни, а как возможности самопреодоления и грядущего успеха.

Культуросообразное воспитание как деятельность по управлению, поддержке и сопровождению процесса становления человека субъектом культуры включает освоение норм общества (социально-нормативный аспект), творческое саморазвитие (индивидуально-смысловой аспект) и жизненное самоутверждение (ценностно-деятельностный аспект).

Таким образом, гуманитарное понимание воспитательных явлений и процессов, проектирования и освоения воспитательной деятельности заключается в следующем:

- воспитательный процесс — это процесс возрастания субъектности человека — самоопределения и самоутверждения его в социокультурной и профессиональной среде;
- механизм воспитания сводится к ценностно-смысловой со-трансформации субъектов воспитательного процесса (педагога и воспитанника) в едином смысловом пространстве взаимодействия;
- ситуация воспитания имеет диалогический характер, когда внешнее взаимодействие является условием и предпосылкой становления внутреннего мира каждого из его субъектов.

2. Воспитательный процесс

Воспитание мало что даст, если оно не будет основано на прогнозе изменений, происходящих в воспитаннике и окружающих его обстоятельствах, в самом педагоге. Вот почему воспитание всегда связано с обнаружением динамических тенденций в образовательной практике, с обращением к категории процесса.

Напомним, что *процесс* — это разворачивающаяся во времени закономерная смена различных состояний, последовательность которых определена их внутренней структурой и теми возможными переходами (превращениями, преобразованиями), которые содержатся в этой структуре как ее интенция (предрасположенность)¹.

Воспитательный процесс — это закономерное изменение свойств и качеств его участников, условий воспитания и характера воспитательного взаимодействия.

Такое понимание процесса предполагает учет в воспитании ряда специфических характеристик, сопоставление которых помогает выявить объективно су-

¹ Подробнее о процессе см.: Соловцова, И. А. Общие основы педагогики: Учебник для студентов педагогических вузов / И. А. Соловцова, Н. М. Борытко; Под ред. Н.М. Борытко. — Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. — С. 38–39.

ществующие закономерности, построить прогноз и спроектировать соответствующую деятельность педагога¹.

Первая характеристика процесса, которая следует из его философского определения, — это **закономерная логика протекания процесса**. Отличие педагога-профессионала от дилетанта, работающего интуитивно, связано с предвидением результатов воспитания, прогнозированием хода процесса. Основой для такого прогноза может стать изучение мотивации школьников, их представлений о себе, устремлений и идеалов, общественного мнения.

Понимание закономерной логики протекания воспитательного процесса и основанный на этом понимании прогноз становятся исходным пунктом целеполагания в воспитании.

Нередко в повседневном общении «цель» понимается тождественной «образу результата» — это не всегда справедливо. Результат — это конечное состояние системы, цель — те изменения, которые предполагаются в ней в процессе деятельности.

Цель воспитательной деятельности формируется при сопоставлении образа результата с данными изучения конкретного воспитанника. На этом пути выделяются следующие этапы целеполагания:

1) Как можно конкретнее, детальнее сформулировать *образ ожидаемого результата* воспитания.

2) С помощью диагностических методик *сравнить* конкретного воспитанника с тем образом, в котором представляется результат воспитания.

3) Выявить *существенные расхождения* полученной картины с желаемым результатом (иначе говоря, определить воспитательные проблемы как перспективы совершенствования).

4) Определить *предполагаемые изменения* за конкретный промежуток времени (т.е. сформировать инструментальную воспитательную цель).

Таким образом, между желаемым результатом и инструментальной воспитательной целью (или предполагаемыми изменениями) обязательными в процессе целеполагания обнаруживаются этапы диагностики и выделения перспектив развития.

Поставить воспитательную цель означает определить предполагаемые изменения в индивидуально-личностных и субъектных свойствах воспитуемого.

Основные требования, предъявляемые к воспитательной цели, — это 1) значимость содержащихся в ней положений для *ведущих* личностных, индивидуальных или субъектных свойств воспитанника; 2) конкретность (какие именно качества надо сформировать, каких изменений достичь и пр.);

¹ Приведенные в данном параграфе характеристики дополняют и конкретизируют общие характеристики педагогического процесса с учетом специфики воспитания.

3) реальность (достижимость в определенный отрезок времени и обеспеченность средствами достижения); 4) ее позитивный характер (следует избегать формулировок типа «воспитать негативное отношение...»).

Из определения процесса как последовательности состояний, событий, изменений мы можем выделить **дискретность (или стадийность) процесса** как следующую его важную характеристику. При этом стадия понимается как определенная ступень (период, этап) имеющая свою качественную определенность. *Логика процесса может быть понята через выявление последовательности состояний и из того, каким образом каждое имеющееся состояние вытекает из предыдущего и создает предпосылки для последующего.*

|| Учет стадийности воспитательного процесса приводит педагога к выделению различных фаз его воспитательного взаимодействия с ребенком.

В логике гуманитарного воспитания выделяются следующие три фазы:

Первая фаза — *рефлексивная* (осмысления), которая включает в себя переживание жизненных ситуаций, их обсуждение, постижение их смыслов и значений. Целью здесь является обращение воспитанника к смыслам своего существования и деятельности, понимание своей самости как достижение внутреннего согласия, осознание особенности своих отношений к миру, своего автономного Я, самобытности.

Задачами этой фазы воспитания являются:

- стимулирование самопознания воспитанника, определения им своих сильных сторон и перспектив самосовершенствования;
- включение его в разнообразные формы рефлексии деятельности, поведения, отношений;
- стимулирование интереса к приобретению информации о себе;
- овладение рефлексивными и аналитическими умениями;
- акцентирование внимания воспитанника на выявлении закономерностей саморазвития.

|| Главное на рефлексивной фазе воспитания — чтобы воспитанник ощутил себя не инструментом воплощения чьей-то внешней воли, инструкций, предписаний или требований, но творцом собственной жизни.

Поэтому характерными для этой фазы методами являются рефлексивные задания, анализ жизненных ситуаций, разработка фантастических проектов, сочинение сказок. Смысловая основа автономности ребенка в гуманитарном воспитании закладывается как устойчивость к стрессу, в определенной мере невосприимчивость к авторитарному давлению извне. В сознании воспитанника дискредитируется авторитарное знание как неспособное отразить переживания конкретного человека, помочь ему в разрешении гуманитарных проблем.

Вторая фаза — *ценностная* (осознания). Осмысление и осознание ситуаций позволяет оформить смыслы воспитанника в систему индивидуальных ценностей, в результате чего выстраиваются причинно-следственные связи,

структура жизненной позиции. Выделение типичных алгоритмов и овладение способами деятельности, методами постижения реальности становятся основой для развития самооценки. Эта фаза характеризуется развитой познавательной активностью воспитанника, и целью работы с ним становится обратить эту активность на понимание закономерностей эффективной деятельности как условия для самореализации, самоутверждения и саморазвития.

На фазе осознания принципиальным является теоретическое постижение действительности и, на основе объективного знания, переструктурирование эмпирического опыта с целью достижения жизненного успеха.

Для этой фазы характерны дискуссионные формы воспитательной работы, диалогические методы, в которых собственные взгляды ребенка обнаруживаются как относительные. Гуманитарное воспитание предполагает осознание многомерности и многообразия мира человеческой культуры, множественности смысловой интерпретации жизненных событий и необходимости диалогического взаимодействия для само- и взаиморазвития.

Третья фаза — *проективная* (проектирования) — предполагает самопроектирование и реализацию в социально полезной деятельности. На этой фазе происходит самоутверждение воспитанника в деятельности (или в ее проектировании), благодаря чему деятельность, поведение и общение становятся целостными, прогнозируемыми.

На проективной фазе воспитания закладывается основа для свободного, произвольного поведения, для поступка, т. е. для действия, входящего в противоречие с инстинктом самосохранения и потребностью в безопасности, когда «происходит превращение потребности в уважении и самоуважении в достоинство как ценность» (В. В. Кузнецов).

Гуманитарность становится основой выбора поступка, стиля повседневной деятельности. Для этого организуются социальные практики воспитанников (социальные проекты), в процессе которых закрепляются выдержка, самообладание, саморегуляция; поощряются альтруистические поступки как проявление свободного выбора достойного человека; формируется опыт достижения консенсуса, гармонизации интересов воспитанника с социальным окружением.

Нелинейность процесса, скачкообразные переходы от одного состояния к последующему раскрывает в качестве его третьей характеристики **кризисность процесса**. Кризис (от греч. *krisis* — решение, поворотный пункт, исход), согласно словарному определению, — это не только «острое затруднение с чем-либо, тяжелое положение», но и «резкий, крутой перелом в чем-либо, тяжелое переходное состояние (напр., духовный кризис)». Кризис является формой перехода от одной стадии к другой, от одного целостного состояния к другому.

Категория кризиса (или скачка) раскрывает механизм движения процесса как переход количественных изменений в качественные, как смену периодов относительной стабильности (функционирования, накопления количественных

изменений) кризисами (переходами из одного качества в другое). Следовательно, *выделение стадий еще не приводит к пониманию динамики процесса — нужно выявить и поддержать внутренние силы самодвижения ребенка и его отдельного свойства.*

Приоритет внутреннего потенциала саморазвития воспитанника приводит к его праву самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. Однако для эффективного самоопределения недостаточно предоставить воспитаннику свободу выбора, поскольку свобода внешняя (отказ от авторитарных методов воспитания и организации образовательного процесса) не делает человека свободным внутренне (способным делать ответственные выборы).

Понимание механизма воспитания как саморазвития через преодоление затруднений приводит к восприятию деятельности воспитателя как педагогической помощи в одной из ее трех форм: сопровождения, поддержки, руководства.

Помощь, как известно, означает «содействие, приносящее облегчение»; сопровождение, поддержка и руководство отражают различную степень содействия в преодолении затруднений.

Педагогическое сопровождение понимается как создание и развитие разносторонних условий для принятия воспитанником оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, взаимодействие педагога и воспитанника, направленное на разрешение возникающих проблем развития воспитанника.

Стратегия педагогического сопровождения предполагает диагностику существа проблемы, ее причин и совместный с воспитанником выбор наиболее эффективных способов ее решения. Однако на этапе разрешения проблемы воспитаннику предоставляется самостоятельность (а следовательно и ответственность): помощь оказывается методами *консультирования* на этапе принятия решения и выработки плана ее преодоления и *первичной помощи* на этапе реализации этого плана.

Педагогическое сопровождение характерно своей непрерывностью, комплексным характером и опосредованностью (в некоторых случаях даже — нарочитой отстраненностью) оказываемой помощи, приоритетом интересов воспитанника, доверительностью его взаимодействия с педагогом, оптимизмом, позитивной оценкой достижений воспитанника, диалогичностью общения, созданием ситуаций успеха в самопонимании, самореализации, самопрезентации, самоутверждении, возвышением достоинства ребенка, повышением его статуса, значимости его личных «вкладов» в решение общих задач.

Педагогическая поддержка состоит в совместном с воспитанником определении его интересов, склонностей, способностей, ценностно-целевых установок, возможностей и способов преодоления затруднений, препятствующих его саморазвитию.

Поддержка, в сравнении с сопровождением, эпизодична, адресна (направлена на преодоление конкретных затруднений) и предполагает бóльшую инициативу педагога в оказании помощи. Гуманитарное воспитание предполагает оказание поддержки воспитаннику в его интеллектуальном развитии, оформлении мотивации, формировании адекватной самооценки, выработке волевых свойств, формировании саморегуляции, развитии творческих способностей, смыслопоисковой активности¹.

На закономерный вопрос «какая стратегия лучше?» ответить можно лишь в соотношении с особенностями конкретной ситуации и характером затруднений, которые испытывает воспитанник, с его готовностью к разрешению возникающих затруднений. Очевидно, что стратегия педагогического сопровождения предполагает бóльшую субъектность воспитанника, чем при педагогической поддержке. Однако в периоды кризиса более эффективна стратегия педагогической поддержки, а порой и ее недостаточно.

Педагогическое руководство — это такой вариант педагогической помощи, когда педагог берет на себя инициативу и ответственность в организации деятельности воспитанника по разрешению проблем развития.

Конечно же, такие случаи в воспитании должны быть возможно более редкими и кратковременными, объясняться крайней опасностью неконструктивного разрешения проблемы, недопустимостью ошибки, которая может повлечь за собой необратимые деструктивные последствия.

Самый мощный стимул для саморазвития воспитанника — это контекстная среда, совокупность внешних условий которой становится ситуацией протекания процесса. **Ситуационный характер процесса** отмечается многими авторами как четвертая его характеристика. *Под ситуацией при этом понимается не просто совокупность, но система условий (внешних обстоятельств), существенным образом влияющих на характер протекания процесса (стимулирующих или тормозящих внутренние факторы саморазвития системы)*. Эта система условий как педагогический потенциал среды составляет особый предмет деятельности педагога. В воспитании ситуационность часто рассматривается как «событийный подход» в проектировании жизненного пути человека.

Взаимодействие с окружением (ближайшей средой и людьми) служит важнейшим источником саморазвития индивида, средством обеспечения его самореализации и стимулом для дальнейшего индивидуально-личностного и субъектного роста, который осуществляется непрерывно на протяжении всей его жизни. Включение в этот процесс делает возможным сопоставление мыслей, чувств и поступков индивида с их выражением у других людей, что выступает основой его самопознания, самоопределения, саморегуляции, самореализации и

¹ Подробно об этих направлениях воспитательной деятельности см.: Гребенюк, О. С. Основы педагогики индивидуальности / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. — Калининград, 2000. С. 40 — 367.

самоутверждения. Оно помогает субъекту умножить собственные силы, получить эмоциональную «подпитку» и через со-изменение картин мира перейти к более адекватному его восприятию и пониманию. Все это способствует расширению «горизонтов» личности, определяя ступени ее дальнейшего духовного роста и сознательного самосовершенствования.

Ситуационный характер воспитательного процесса приводит к необходимости профессионального анализа педагогической ситуации и определения оптимальных вариантов деятельности в ней.

Анализ педагогической ситуации целесообразно проводить по следующему плану:

- Выделите *педагогический аспект* ситуации, т.е. определите качество (личность, индивидуальность, субъект), на которое она влияет в большей мере.
- Вычлените и обоснуйте *воспитательную проблему*: реально существующее или назревающее противоречие в становлении качеств или свойств воспитанника. В чем проявляется эта проблема?
- Почему вы считаете эту проблему *актуальной* (к каким негативным последствиям в саморазвитии воспитанника ведет эта проблема)?
- В чем, на ваш взгляд, *истoki* этой проблемы (внутренние и/или внешние, закономерные или случайные)?
- Определите *цель* воспитательной деятельности в разрешении данной проблемы (планируемые изменения, которых хотелось бы достичь в результате воспитательной деятельности).
- Сформулируйте несколько (пять-шесть) *вариантов* решения проблемы, эффективного поведения педагога в этом случае.
- Выберите и обоснуйте оптимальную *стратегию и логику* воспитательной деятельности (педагогической помощи) в данной ситуации.
- Подберите и обоснуйте *способы включения* других специалистов, от которых зависит разрешение данной проблемы.
- Определите *критерии* достижения и *методы* оценки планируемого *результата* воспитания.

В результате мы приходим к выводу, что в понимании воспитательного процесса необходимо следующее:

- *выделить закономерную логику* процесса (прогноз его развития) и на ее основе сформулировать воспитательную цель;
- *описать стадии* (ступени, этапы) процесса как качественную его определенность в каждом последовательном состоянии явления, как структуру компонентов (составляющих, элементов), целостность; здесь же описываются количественные изменения, происходящие на каждой стадии процесса (не приводящие к качественным скачкам); выделение стадий становится основанием для проектирования этапов и фаз воспитательного взаимодействия;
- *описать состояние процесса в пограничных «кризисных точках»*, скачки, переходы из одного качественного состояния в следующее; возможно, для это-

го потребуется указать, какие количественные изменения или иные «резонансные влияния» приводят систему в кризисное состояние, разрушающее ее наличную структуру; понимание характера кризисов и затруднений позволяет выбрать оптимальную стратегию педагогической помощи воспитаннику;

- *определить внутренние и внешние силы*, обеспечивающие направленное саморазвитие и необратимость процесса; анализ ситуации становится основанием для проекта воспитательной деятельности педагога.

3. Современные концепции воспитания

Современная педагогическая реальность отличается множественностью подходов к пониманию воспитания и воспитательного процесса, к организации педагогической деятельности в сфере воспитания. Знание этих подходов необходимо как педагогу-исследователю, так и педагогу-практику — ведь деятельность и того, и другого должна быть в первую очередь концептуальной, методологически и теоретически обоснованной.

В рамках традиционной парадигмы (см. введение) разрабатываются главным образом концепции «жесткого» педагогического управления. Это означает, что первоочередное внимание уделяется проблемам *воздействия* педагога на воспитанника, т.е. исследуется главным образом лишь одна сторона педагогического взаимодействия. Деятельность педагога рассматривается как определяющая, ведущая (авторитарная), а деятельность воспитанника — как ответная реакция на действия педагога.

Философским основанием таких концепций выступают чаще всего идеи бихевиоризма или прагматизма¹. Основной здесь является идея управления поведением воспитанников с помощью алгоритмизированных действий педагога.

Примером традиционной концепции воспитания может служить *системно-ролевая теория формирования личности ребенка* (Н. М. Таланчук). Автор этой концепции исходит из того, что формирование личности происходит благодаря социальному механизму наследования и приумножения социальных ценностей. Человек наследует социальные ценности тогда, когда он входит в состав какого-то сообщества, выполняет определенные социальные роли (супружескую, родительскую, профессионально-трудовую, коммуникативную, патриотическую, нравственную, целеутверждающую, роль субъекта творчества). Осваивая систему социальных ролей, человек приобретает качества, позволяющие ему стать личностью в различных ее аспектах — семьянином, профессионалом, гражданином.

В рамках данной концепции воспитание рассматривается как целенаправленное регулирование освоения личностью системы социальных ролей, а цель воспитания видится в формировании личности, готовой и способной выполнять систему таких ролей. При этом каждой социальной роли соответствует определенная задача воспитания и самовоспитания: родительской — формирование педагогической культуры, профессионально-трудовой — формирование профессиональных знаний, умений, навыков и трудолюбия,

¹ Подробнее о философских основаниях педагогической деятельности см.: Соловцова, И. А. Общие основы педагогики: Учебник для студентов педагогических вузов / И. А. Соловцова, Н. М. Борытко; Под ред. Н.М. Борытко. — Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. — С. 40–43.

целеутверждающей — формирование умений и способностей ставить жизненные цели и достигать их. Для решения этих задач используются преимущественно традиционные «формирующие» методы.

Гуманистическая парадигма ориентирована на максимально полное раскрытие человеческой «самости», индивидуальности. Внимание педагога акцентировано в первую очередь на реализации личностных функций воспитанника, на приобретении им внутреннего опыта. При этом жизненный путь каждого ребенка рассматривается как уникальный. В соответствии с этим воспитательная деятельность понимается как помощь ребенку в проживании им собственной жизни с неповторимым набором событий, дел, поступков, переживаний.

Гуманистические концепции воспитания базируются на теории педоцентризма, согласно которой ребенок составляет центр воспитания и его главную цель.

Одна из гуманистических концепций воспитания — *концепция педагогической поддержки ребенка и процесса его развития* (О. С. Газман). Автор концепции исходит из того, что развитие ребенка протекает наиболее успешно тогда, когда возникает гармония двух сущностно различных процессов — социализации и индивидуализации. Особое значение он придает процессу индивидуализации — того, что делает человека неповторимым, уникальным.

Большое внимание О. С. Газман уделяет понятию педагогической поддержки, которую он понимает как превентивную и оперативную помощь детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, социальным и экономическим положением, успешным продвижением в обучении, в принятии школьных правил; с эффективной деловой и межличностной коммуникацией; с жизненным, профессиональным, этическим выбором (самоопределением).

Будучи приверженцем гуманистических идей, О. С. Газман советует воспитателям соблюдать в педагогической деятельности следующие правила: 1) ребенок не может быть средством в достижении педагогических целей; 2) самореализация педагога — в творческой самореализации ребенка; 3) всегда принимай ребенка таким, какой он есть, в его постоянном изменении; 4) все трудности неприятия преодолевай нравственными средствами; 5) не унижай достоинства своей личности и личности ребенка; 6) дети — носители грядущей культуры. Соизмеряй свою культуру с культурой растущего поколения. Воспитание — диалог культур; 7) не сравнивай никого ни с кем, сравнивать можно результаты действий; 8) доверяя — не проверяй; 9) признавай право на ошибку и не суди за нее; 10) умеи признать свою ошибку; 11) защищая ребенка, учи его защищаться.

В гуманитарной парадигме термины «гуманистический», «гуманизация» применяются прежде всего для характеристики взаимоотношений между субъектами воспитания, их отношений к окружающему миру. Уважительные, добрые и внимательные отношения между педагогом и детьми, детей друг к другу, другим людям, природе, миру в целом, терпимость к иному мнению, иной точке зрения создают комфортные условия для становления человека.

Гуманитарная парадигма базируется на философии экзистенциализма, рассматривающей проблемы воспитания через призму проблем бытия человека. В ее рамках успешно применяются системный, антропологический, синергетический и другие научные подходы.

В рамках гуманитарной парадигмы разработана *концепция формирования образа жизни, достойной Человека* (Н. Е. Щуркова), которая понимается как бытие человека, руководствующегося в отношении к миру стремлением к истине, добру и красоте. Воспитание определяется как целенаправленное, организованное профессионалом-педагогом восхождение ребенка к культуре современного общества, как развитие способности жить в нем и сознательно строить свою жизнь, достойную Человека.

В качестве основополагающих принципов, лежащих в основе воспитания, Н. Е. Щуркова называет следующие:

1) принцип ориентации на ценности и ценностные отношения, предписывающий педагогу обнаруживать за событиями, действиями, словами, поступками, а также за предметами и вещами человеческие отношения и ценности на уровне современной культуры;

2) принцип субъектности, согласно которому педагог максимально содействует развитию способности ребенка осознавать свое «Я» в связях с другими людьми и миром в его разнообразии, осмысливать свои действия, предвидеть их последствия как для других, так и для собственной судьбы, оценивать себя как носителя знаний, отношений, а также свой выбор, производимый ежечасно, — иначе говоря, быть субъектом собственной жизни;

3) принцип целостности, предписывающий педагогу целостность, полифоничность влияний на воспитанника, необходимость апеллировать к отношению как ключевому объекту внимания педагога, учить ребенка воспринимать отдельные события как часть единого мира.

В гуманитарной парадигме акцент смещается с «самости» человека на его взаимодействие с миром, приобретение опыта проживания и переживания ценностных отношений, включение его в мир культуры.

Педагогические идеи, разрабатывавшиеся в рамках разных воспитательных парадигм, относятся к разным способам существования человека. Традиционная парадигма «работает» в первую очередь с личностью; в гуманистической парадигме преимущественное внимание уделяется индивидуальности; гуманитарная парадигма, не исключая личностных и индивидуальных качеств, делает акцент на субъектности человека.

Гуманитарная педагогика часто именуется бытийной (онтологической) педагогикой, педагогикой духовности. Сущность педагогики духовности может быть раскрыта через систему ее основных, фундаментальных положений:

- Человек рассматривается во всей целостности — не только в плане его физических, психических, социальных свойств, но и как носитель духовной сущности, того, что отличает человека от других живых существ и именуется «человеческим качеством», «человеческим в человеке», проявляющимся в неповторимой индивидуальной форме. Именно на становление духовной сущности человека должны быть в первую очередь направлены воспитательные усилия.

- Содержание воспитания составляет не та или иная информация, а разнообразные способы со-бытия (радость, восхищение, взаимопомощь, благодарность, выбор, скорбь, кризис, надежда, отчаяние, вдохновение, труд, любовь, совесть, стыд), реализуемые в разнообразных ситуациях педагогического взаи-

модействия. Осмысление (выявление смыслов и значений) и осознание (оформление смыслов и значений в систему индивидуальных ценностей) разнообразных ситуаций бытия составляет механизм саморазвития воспитанника. Именно поэтому каждая педагогическая ситуация должна быть наполнена ценностным содержанием.

- Воспитание понимается как диалогическое взаимодействие. При этом диалог рассматривается не как отдельное, изолированное педагогическое средство, не как синоним беседы, а как способ совместного бытия педагога и воспитанника, как способ постижения собственного внутреннего мира, другого человека, природы и культуры.

- Если в традиционной парадигме цели воспитания ставятся от общества или государства к человеку, в гуманистической — исходя из потребностей самого человека, то в педагогике духовности цели снова выносятся за пределы индивидуального человеческого существования, однако обнаруживается не в потребностях общества (государства), а в сфере ценностей и культуры. Такое понимание целей воспитания позволяет преодолеть замкнутость человека на самом себе, учитывая в то же время его духовные потребности, в первую очередь потребности в понимании, смысле жизни, творческой самореализации.

- В основе педагогики духовности лежит системно-целостный подход к исследованию и проектированию педагогической реальности (см. тему 7). При этом педагогические системы рассматриваются как системы сложные, неравновесные.

- Специфика методов постижения педагогической реальности обусловлена тем, что педагогика духовности сосредоточена на постижении духовной жизни воспитанника, духовного бытия. Она стремится постичь ребенка не столько посредством традиционных «естественнонаучных» (когнитивных) методов, сколько посредством понимания и взаимопонимания в процессе диалогического взаимодействия.

Гуманитарные установки субъекта являются одним из условий, благодаря которым его деятельность приобретает ценностный характер, т.к. помогают увидеть за внешними проявлениями (поведение, внешний вид, манера общения и пр.) подлинно человеческую сущность и принять мир во всем его многообразии.

Через призму гуманитарности необходимо рассматривать и многообразие столь непохожих одна на другую концепций воспитания, существующих сегодня в педагогической науке. Гуманитарные установки позволяют педагогу увидеть единство в многообразии, оценить преимущества каждой концепции воспитания независимо от ее парадигмальной принадлежности.

Диалог идей, формулируемых в рамках современных концепций воспитания, в настоящее время осуществляется по нескольким линиям :

- *Материализм — идеализм.* В настоящее время методологическим основанием концепций воспитания выступают не только материалистические фило-

софские учения, исходящие из того, что материальный мир первичен, а мир человеческого сознания, идей, отношений, ценностей и пр. является производным от него, но и идеалистические учения, утверждающие, что мир ценностей и идей (духовный мир) существует изначально и оказывает определяющее влияние на развитие материального мира. Диалог между материализмом и идеализмом чрезвычайно плодотворен тогда, когда речь идет о ценностных отношениях в воспитании и о способах приобщения к ним воспитанников.

▪ *Наука — философия.* Именно интегративные связи между педагогикой и философией в области теории воспитания позволили раскрыть онтологическую (бытийную) и социокультурную сущность воспитания, разработать концептуальные положения гуманитарной педагогики.

▪ *Наука — религия.* Диалог между наукой и религией особенно актуален, когда речь идет о проблемах духовно-нравственного воспитания и — шире — о педагогике духовности. Именно в рамках религиозных педагогических парадигм глубоко разрабатывались проблемы организации духовной жизни человека, выявлялись ее закономерности, разрабатывались формы и методы духовного воспитания. Светская педагогика, используя эти знания, соответствующим образом интерпретируя их и соединяя с глубоко разработанной теорией организации воспитательного процесса, может предложить способы воспитания, направленные на совершенствование духовной сферы человека, на становление того, что составляет его подлинно человеческую сущность.

▪ *Инновации — традиции.* Современная теория воспитания кардинально отличается от той, которая господствовала в нашей стране в 30-80-е гг. XX в. Инновационные концепции воспитания характерны в той или иной мере для всех образовательных парадигм. В то же время это не инновации «в чистом виде» — они разработаны на основе национальных традиций воспитания, с опорой на традиционные ценности национальной культуры. Культурообразность воспитания осуществляется главным образом благодаря его традиционности, а внедряемые инновации обязательно должны учитывать национальные особенности в области воспитания. В то же время использование в воспитании традиций без учета современных социокультурных реалий невозможно, они обязательно должны быть преобразованы, т.е. нести в себе черты инноваций.

Открытость к восприятию нового, необычного, парадоксального, способность воспринимать и реализовывать нестандартные идеи, диалогически воспринимать педагогическую реальность является необходимым условием успешного развития теории и практики гуманитарного воспитания и самого педагога-воспитателя.

4. Закономерности и принципы воспитания

Чтобы быть успешной, педагогическая деятельность в сфере воспитания должна иметь законосообразный характер, т.е. осуществляться на основе законов и с учетом **з а к о н о м е р н о с т е й**, существующих и проявляющихся в

педагогическом процессе и педагогической деятельности. Закономерность, в которой воплощается и выражается действие того или иного закона, всегда существует и проявляется в виде связи между педагогическими явлениями.

Закономерная связь выражает важнейшие, сущностные характеристики педагогических явлений, педагогического процесса и педагогической деятельности. Она обладает такими чертами, как объективность, причинно-следственный характер, всеобщность, повторяемость.

Законы и описываемые ими закономерные связи в воспитании действуют и проявляются на разных уровнях. У н и в е р с а л ь н ы е з а к о н ы — это прежде всего законы диалектики в их применении к воспитанию, например, закон перехода количественных изменений в качественные, действием которого обусловлена такая характеристика педагогического процесса, как его стадийность.

Законы, общие для больших групп явлений, относятся, как правило, не только к воспитанию, но действительны для больших групп явлений социальной действительности. Таковы законы, описывающие функционирование и развитие сложных систем (законы синергетики), законы, описывающие различные проявления возрастных особенностей ребенка.

Специфические законы воспитания касаются всех без исключения явлений, относятся к сфере воспитания. К ним можно отнести следующие:

1. *Закон целостного развития человека.*

Целостность человека ведет к тому, что любое случайное или целенаправленное воздействие или влияние вызывает изменения не только его личностных структур, но также индивидуальных и субъектных свойств. Эти изменения могут быть как позитивными, так и негативными, как количественными, так и качественными. Из закона развития человека как целостности следует важный вывод для педагога: человека нельзя воспитывать «по частям» или «по направлениям», отделяя умственное воспитание от нравственного, трудовое от эстетического, физическое от экологического.

Целостность человека предписывает педагогу целостность воспитательных влияний. Воспитание человека осуществляется во всей целостности его отношений к окружающему миру и самому себе, в единстве его знаний, деятельности и ценностных установок.

Воспитательная ситуация должна быть обращена не только к разуму ребенка, но и к его чувствам, задействовать по возможности все каналы его восприятия — зрение, слух, ощущения.

2. *Закон развития личности, индивидуальности, субъектности человека через социально, субъективно и культурно значимую деятельность.* Если воспитанник не включен в такую деятельность, то даже при самых благоприятных внешних условиях позитивных изменений в нем не происходит.

Закон развития человека через деятельность требует от педагога направления деятельности детей на достижение социально значимых целей и решение конкретных воспитательных задач, наполнения ее культурным содержанием, учета интересов, потребностей, способностей и возможностей самого ребенка.

Деятельность детей далеко не всегда имеет материальный результат (написанное стихотворение, посаженные цветы, поставленный спектакль, чисто вымытый кабинет). Результат может быть и нематериальным, недоступным прямому наблюдению (внутренний отказ от безнравственного поступка, изменение точки зрения на то или иное явление, вывод об отношении к какому-то человеку). В этом случае говорят о духовной деятельности. Ее результаты не менее, а часто и более важны, чем результаты деятельности предметно-практической, имеющей материальный результат.

3. *Закон развития через преодоление* тесно связан с такой характеристикой воспитательного процесса, как его кризисность (см. тему 2).

В кризисных ситуациях человек оказывается одновременно перед необходимостью выбора и перед необходимостью совершения поступка. При этом ему приходится преодолевать не только внешние препятствия, которые мешают ему следовать по избранному пути, но и внутренние барьеры: желание уклониться от выбора и от необходимости совершать поступок, недостаток или отсутствие необходимых знаний и жизненного опыта, страх перед неизвестностью, боязнь быть осужденным другими людьми или выглядеть «не таким, как все» и многое другое. Становление человека осуществляется в серьезной духовной работе, а преодоление разного рода кризисов выступает механизмом его саморазвития.

Закон развития через преодоление требует от педагога определения оптимальной степени и формы оказания педагогической помощи в саморазвитии воспитанника.

В ситуациях затруднения воспитаннику может понадобиться помощь педагога, который не только поставит ребенка перед необходимостью активно действовать, но и предложит ему возможные варианты поведения в данной ситуации, а при острых затруднениях предъявит необходимую модель поведения.

4. *Закон со-трансформации (взаимного изменения) педагога и воспитанника* утверждает, что изменения, происходящие с педагогом и воспитанником в рамках воспитательного взаимодействия, всегда являются обоюдными.

Этот закон указывает на существование зависимости между профессиональной компетентностью педагога и успешностью саморазвития воспитанников; при этом одинаково важны как интеллектуальный уровень развития педагога, так и его эмоциональная и нравственная культура, умение создать условия (организационные, материальные, психологические) для воспитывающего взаимодействия.

Закон со-трансформации педагога и воспитанника указывает на необходимость постоянного профессионального, личностного, духовного самосовершенствования педагога, которое является необходимым условием результативности его профессиональной деятельности.

5. *«Закон сопротивления человеческого материала»* (А. С. Макаренко). Этот закон устанавливает связь между результативностью деятельности педагога-воспитателя и способами педагогического воздействия и следует из того, что воспитанник является равноправным, активным участником воспитательного процесса.

Чем более открытым, явным, а иногда и грубым является воздействие на ребенка, тем активнее ребенок ему сопротивляется. Сопротивление не всегда бывает открытым. Иногда оно является скрытым, неявным, внешне никак не проявляющимся. В результате воздействие педагога в лучшем случае оказывается безрезультатным, в худшем — заставляет ребенка поступать вопреки справедливым, но выраженным в некорректной форме требованиям педагога, а следовательно, во вред себе.

Из признания ребенка равноправным субъектом воспитательного взаимодействия вытекает требование незаметного воспитательного воздействия.

Ребенок не должен чувствовать себя объектом приложения воспитательных усилий педагога; у него не должно возникнуть впечатление, что он является лишь средством для достижения педагогической цели.

Кроме того, разные дети в разной степени поддаются воспитательным влияниям и воздействиям, иначе говоря, оказывают разную степень сопротивления действиям педагога. Умение выявлять эту степень сопротивления с помощью разнообразных диагностических методик и с учетом ее проектировать и конструировать ситуации педагогического взаимодействия — один из показателей профессиональной компетентности педагога-воспитателя и его нуманитарной позиции.

6. *Закон возрастания потребности в Другом* по мере становления человека как личности, индивидуальности и субъекта собственной жизни. От направленности, характера и организации «сопонимания, соосмысления, сооценки, сопереживания и приобщения к совместному творчеству» (М. Хайдеггер) зависит становление смысловой сферы человека и его индивидуальной системы ценностей, его собственный путь восхождения к культуре, характер преобразования человеком внешнего мира и самого себя.

Все три аспекта воспитания — социально-нормативный, индивидуально-смысловой и ценностно-деятельностный — предполагают, с одной стороны, понимание и принятие Другого, с другой стороны — обогащение себя, своего внутреннего мира в процессе взаимодействия с Другим. Степень значимости для человека Другого зависит от степени его ориентированности на свой духовный мир, на его развитие.

Отсутствие у человека интереса к другим людям свидетельствует, как правило, об отсутствии интереса к себе, своему внутреннему миру. Чрезмерная замкнутость воспитанника на себе, своих проблемах и переживаниях также говорит о каких-то «сбоях» в развитии его личности, индивидуальности, субъектности.

Педагогу следует специально актуализировать, развивать и культивировать интерес воспитанника к окружающим людям и самому себе с учетом возрастных акцентов его развития, организуя для этого специальные диалогические и рефлексивные ситуации.

Фазы гуманитарного воспитания (см. тему 2) отражают логику воспитательного процесса с учетом закона возрастания потребности в значимом Другом. Рефлексия, осознание и самопроектирование предполагают гармоничное сочетание ориентации воспитанника на себя и на Другого.

Среди законов, описывающих отдельные стороны воспитания, лучше всего изучены те, которые лежат в основе работы педагога с воспитательным коллективом. В качестве примера можно привести закон движения коллектива, сформулированный А. С. Макаренко. Согласно этому закону, *коллектив должен постоянно двигаться вперед, добиваться все новых и новых успехов; остановка в развитии коллектива ведет к его ослаблению и распаду.*

Принципы воспитания логически вытекают из законов воспитания. Педагогический принцип — это своеобразный мостик из педагогической науки в педагогическую практику. С одной стороны, принципы обусловлены законами воспитания, проистекают из целей и природы воспитания, с другой — зависят от профессиональной позиции педагога. Ведь принцип выступает как внутреннее, добровольно принятое убеждение педагога, та идея, которую он свободно избрал как руководящую для своей деятельности.

Принцип (от лат. *principium* — начало, основа) — это основное исходное положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения, теоретической программы; внутреннее убеждение человека, определяющее его отношение к действительности, нормы поведения и деятельности. В философии принцип — первоначало, руководящая идея, основное правило поведения. Под принципом действия подразумевается, например, этическая норма, характеризующая отношения людей в обществе.

Принципы, как регуляторы, задают «русло» протекания процесса, характер поведения педагога, стратегию его деятельности, определяющую способ реагирования на ситуации и характер собственной активности.

Принцип — это очень высокая степень обобщения, иначе он не может быть реализован в неповторимых ситуациях воспитания, в разных, непохожих друг на друга, группах детей, по отношению к отдельным детям, каждый из которых обладает неповторимой индивидуальностью. При высокой степени обобщения количество принципов не может быть большим.

Принципы воспитания рассматриваются как доминанты бытия педагога, определяющие смысл и содержание его деятельности. В принципах или в их системе находят свое выражение концептуальные установки педагога, его профессионально-педагогическая или исследовательская позиция, а следовательно, принципы играют роль стабилизатора воспитательной деятельности, структурируя ее содержание.

Принципы всегда действуют в системе, дополняя и развивая друг друга. Поэтому одно из основных требований к тем принципам, которыми педагог руководствуется в своей деятельности, — их непротиворечивость.

Существуют различные варианты принципов воспитания, объединенные в системы. Так, становление этической позиции через переживание совести, сострадания и стыда обеспечивается соблюдением в этическом воспитании целостной системы трех принципов: *рефлексивности, интерактивности и самореализации.*

Принцип рефлексивности: нравственное осмысление воспитанником собственного жизненного опыта. Опора на собственный опыт как чувственно-эмпирическую, смысловую основу является исходной точкой в становлении позиции субъекта. Нравственное переживание опыта понимается не сугубо эмоционально, в нем содержится момент, названный «осознанностью». Это осознание, конечно, не лишено эмоциональности, интереса, страсти, которые играют огромную роль в достижении понимания. «Переживание» дает материал для рефлексии. На основе опыта «переживаний», приобретенного в прошлой жизни, человек формирует свое пристрастное отношение к моральным нормам и правилам, формирует собственное поле нравственных смыслов. Таким образом, *рефлексивность понимается в контексте нравственного осмысления собственного опыта.*

Принцип рефлексивности предполагает обращение воспитанника к осмыслению собственного опыта, обнаружению нравственных смыслов деятельности, поведения, общения.

Принцип рефлексивности в этическом воспитании предъявляет к методам, средствам, организационным формам требование быть методами самопонимания, а на этой основе — и самоопределения, самореализации. Он предполагает рассмотрение понимания и взаимопонимания в качестве необходимого и достаточного условия гуманности и эффективности любых методов, форм и средств воспитания.

Принцип интерактивности: через сострадание к духовности. Интерактивный характер воспитания вытекает из представлений о ценности процесса самостановления субъекта во взаимодействии с ним, о формировании его собственного отношения к жизни. Позиция как система отношений и складывается в системе отношений в процессе взаимодействий с окружением. При этом важно не только единство целей — активизируют позицию не сами по себе цели, а отношение к ним взаимодействующих субъектов.

Здесь реализуется *главная идея интерактивности о том, что процесс так же важен, как и результат, и значимость воспитания базируется на процессе формирования духовных ценностей, а не на простой интериоризации моральных норм*. Именно эта идея, отвечающая бытийной сущности воспитания, является важнейшей в обосновании актуальности принципа интерактивности.

Минимальная личная вовлеченность воспитанников в рамках традиционного воспитания заменяется физической и психологической вовлеченностью с принятием на себя ответственности за ход и результаты деятельности, поведения, общения. В целом интерактивное воспитание — это воспитание, требующее брать на себя обязательства по активному использованию всех имеющихся возможностей и по применению их результатов в своем каждодневном мышлении и поведении.

Принцип интерактивности воспитания предполагает направленность деятельности воспитателя на соотнесение воспитанниками собственных смыслов, осознание их, формирование духовно-ценностных ориентиров в деятельности, поведении и общении.

Принцип самореализации: утверждение своей этической позиции как моральной. Этот принцип представляет собой перенос приоритета инициативы воспитанника в выборе способов жизнедеятельности как способов самореализации в сферу морального поведения. Выполнение этого принципа в этическом воспитании обязывает использовать только те формы и методы, которые создают условия для творческой самореализации воспитанника, его саморазвития.

Всякая позиция требует своей реализации в деятельности, однако и осознается она тоже в деятельности, когда интенция оформляется в целевые установки субъекта. При этом можно говорить об обретении человеком позиции в процессе формирования образа Я и реализации его в социальном общении, поведении и деятельности, ведь «в деятельности человека, в его делах, практических и теоретических, психическое, духовное развитие человека не только проявляется, но и совершается» (С. Л. Рубинштейн).

Проявляя активность, человек добивается реализации сознательно поставленных им самим или принятых извне (в т.ч., от воспитателя) целей. Благодаря тому, что в процессе самопроектирования воспитанником осознаются его нравственные смыслы и оформляются в духовные ценности, его этическая позиция оформляется, принимая конкретные очертания, становится все более концептуальной. Таким образом а его этическая позиция воспитанника приобретает характер субъектной.

Если выполнение принципа рефлексивности обеспечивает *осмысление* духовных ценностей, наделение их собственными смыслами, то самореализация призвана обеспечить обратный процесс — *осознание* нравственных смыслов. В этом отношении она стимулирует экзистенциальную сферу человека, сферу его морального самосознания, целеобразующую деятельность, субъективацию социокультурных ценностей в духовные.

|| **Принцип самореализации** в воспитании обращает внимание педагога на развитие морального самосознания воспитанника, утверждение им своей этической позиции в деятельности, поведении, общении.

Итак, рефлексивность, интерактивность и самореализация, отражающие три уровня бытия субъекта (смысловой, семантический и экзистенциальный), — принципы, которые, как показывают исследования, должны быть положены в основу этического воспитания человека как субъекта деятельности, поведения и общения.

5. Средства воспитания

Логика педагогической деятельности представляет собой цепочку: цель — средства — процесс — результат. «Педагогическое средство» — интегративное понятие, которое объединяет в себе множество других. Понять категории «средство», «метод», «форма», «прием» можно в их соотношении, т.к. в реальной деятельности эта система «материализуется» по мере их сочетания.

В общем случае средством называется все то, что человек сознательно использует для достижения цели. Средством может быть прием, *способ действия* или *орудие* (предмет, совокупность приспособлений) для осуществления деятельности.

|| Осознанность и соотнесение с целью — два сущностных признака средства.

Понятие «средства» обычно применяется для обозначения материальных и нематериальных элементов действительности, сознательно (специально) используемых как инструменты (орудия) воспитательной деятельности. Средствами воспитания в руках человека становятся события, явления, процессы, лица, способные служить достижению цели воспитания в той мере, в которой они могут быть носителями содержания или инструментами преобразования предмета воспитательной деятельности.

Основной признак, позволяющий отнести нечто к категории средств воспитания, — это возможность его сознательного и безопасного (И. А. Колесникова) использования для достижения воспитательных целей. Средства — своеобразный «склад» психолого-педагогических инструментов, на котором воспитатели по мере надобности берут тот или иной предмет.

Многообразие средств воспитания может быть сгруппировано по разным основаниям. В классических моделях воспитания сформировался определенный круг *регламентирующих средств*, которые веками использовались в целях воспитания как научения определенным правилам социального поведения. «Арсенал» таких средств функционально можно разделить на:

- средства, выполняющие для воспитанника ориентирующую и демонстрационную функцию: *пример, образец, идеал, норма*;
- средства, ограничивающие или корректирующие активность воспитанника: *требование, контроль, наказание*;
- средства, служащие для подкрепления и развития социально продуктивных моделей поведения: *похвала, поощрение*.

Перечень средств, которые воспитатель может использовать в своей деятельности, практически безграничен. Любой предмет, факт, процесс, любое явление действительности содержит в себе воспитательный потенциал. Его лишь нужно уметь актуализировать. Чем большим набором средств обладает воспитатель, тем больше у него шансов на успех в работе. Однако следует помнить о специфике педагогических средств.

Любое, даже самое «подходящее» средство может дать противоположный ожидаемому воспитательный результат; все зависит от того, в какой системе отношений и в какой педагогической ситуации оно используется.

Универсальным средством воспитания, которое «всегда под рукой», является деятельность. Различные позиции, которые педагог может при этом занять, будут связаны с выполнением функций организации деятельности, соучастия, сотрудничества, экспертизы, коррекции.

В рамках деятельностных средств воспитания может быть использован любой вид активности (деятельности, общения) воспитанника. В этом случае педагогическое влияние будет направлено на преобразование природы и структуры этой активности в русле заданной цели воспитания. При этом воспитатель может использовать как индивидуальную, так и совместную форму деятельности.

Метод воспитания — система регулятивных принципов и правил организации педагогически целесообразного взаимодействия педагога и воспитанника, применяемая для достижения воспитательной цели. Метод является основным инструментом воспитательной деятельности. Основная идея, заключенная в методе как педагогическом понятии — это *указание к педагогически целесообразному действию, предписание, как действовать*.

Понятие «метод» должно отражать единство внутреннего и внешнего, содержания и формы, связь теории и практики. Метод в этом отношении — единство принципов (как внутреннего правила, вытекающего из объективной закономерности) и формы (как внешнего выражения способа организации взаимодействия).

Метод содержит в себе правила действия и сами способы действия, систему принципов и внешнюю организационную форму их реализации. Средства — формы взаимодействия — позиции — технологические приемы — вот те «кирпичики», из которых сначала в профессиональном сознании, а потом и на практике выстраивается структура метода. Методы можно отнести к средствам воспитания. Но не всякое средство — метод, а лишь то, которое описывает способ взаимодействия в процессе воспитания.

Для педагога системообразующим фактором при построении метода становится педагогическая цель. Именно вокруг ее достижения интегрируются влияния средств, форм педагогического взаимодействия, позиций участников и использованных приемов. Каждая локальная воспитательная цель требует построения новой системы действий, т.е. своего метода.

|| Воспитательный прием — это способ действия в определенных условиях.

Прием — относительно законченный элемент метода или воспитательной технологии как устойчивый, зафиксированный в общей или личной педагогической культуре способ педагогического воздействия на воспитанника в определенных условиях, не связанный или слабо связанный с какой-либо педагогической задачей. Таким образом, если методы относятся к *взаимодействию* педагога и воспитанника, то приемы характеризуют педагогическое *воздействие*.

Разнообразные приемы основаны на умении вызывать необходимые внутренние и внешние эффекты во взаимодействии с воспитанниками. С помощью приемов воспитатель задает необходимую меру педагогического «проникновения» в глубь человеческой структуры или в структуру межличностных отношений. Они составляют своеобразную психологическую, организационную, коммуникативную канву (подтекст) воспитательной деятельности, связывающей людей особыми отношениями.

Психологические приемы, которыми может воспользоваться воспитатель, хорошо известны профессиональным психологам: внушение, убеждение, стимуляция, торможение, переключение, эмоциональный резонанс, стресс. В воспитательной деятельности для организации необходимой ситуации, синхронизации значительной массы людей, распределения совместных действий во времени и в пространстве используются разнообразные *организационные приемы*: деление на микрогруппы, обсуждение проблемы «по кругу», «правило поднятой руки» для привлечения внимания аудитории. Отдельную группу составляют *коммуникативные приемы*, связанные с правильным (понимающим) слушанием или постановкой вопросов на понимание.

Одна из функций воспитательной деятельности — упорядочение взаимодействия педагога и воспитанников путем придания ему определенных форм. В общем виде *о р г а н и з а ц и о н н а я ф о р м а* (лат. *forma*) — это внешнее выражение какого-либо содержания воспитания, установленный образец организации педагогического взаимодействия, совокупность приемов и педагогических средств, расположенных в определенной последовательности.

|| Организационная форма задает конкретный способ организации содержания воспитания и воспитательного взаимодействия.

В отечественном педагогическом опыте накоплено множество эффективных форм воспитательной работы. Однако от фетишизации педагогами тех или иных форм предостерегал еще А. С. Макаренко. Если цель воспитателя сводится только к подготовке и проведению мероприятий, то утрачивается педагогический смысл его деятельности, рождается феномен, «когда все выполняется, а сущность не наполняется», когда все (и воспитатель, и воспитанники) изнурены частыми мероприятиями, а уровень духовной культуры учащихся при этом остается низким. Следует понимать, что нет проблемы плохих и хороших форм.

Есть проблема правильности их выбора и профессионального уровня организации работы в рамках той или иной формы.

При выборе организационной формы воспитательной работы следует придерживаться педагогического *требования смысловой и эмоциональной адекватности формы и содержания*. Если форма развлекательно-игровая, а содержание бытийно-драматическое, на уровне эмоционального восприятия они войдут в противоречия. Например, невозможно соревноваться в знании событий ленинградской блокады в форме КВНа (Клуба веселых и находчивых), поскольку это звучит смысловым диссонансом. Воспитательный потенциал формы значительно увеличивается при условии ее *содержательности*. В этом случае форма выступает не просто как яркая организационная оболочка, но как дополнение к содержанию воспитания, как подкрепляющая или конкретизирующая его иллюстрация. Дополнительным стимулом к позитивному восприятию содержания служит *новизна или необычность формы*¹.

В любой организационной форме педагогический смысл имеет лишь то, что произошло, что изменилось в жизненном мире воспитанника, в его духовном опыте благодаря или вопреки этой форме.

В практической деятельности педагогу-воспитателю полезно чувствовать смысловую разницу между различными формами воспитательной работы — «мероприятиями», «делами», «событиями», «ритуалами», «праздниками».

Под *мероприятием* подразумеваются массовые, организованные воспитателями «сверху» формы работы, которые призваны оказывать прямое воспитательное воздействие на участников. В них проявляют активность немногие, а большинству отводится роль зрителя-слушателя (лекция, митинг, концерт, линейка, собрание). Само по себе данное понятие не несет оценочной нагрузки, однако в современных условиях словосочетание «воспитательное мероприятие» вызывает у многих ассоциацию с формальным отношением к тому, что *требуется* провести (чаще всего для отчета перед вышестоящими органами).

Воспитательное дело основано на общих интересах и потребностях его участников. Оно обычно направлено на решение значимой для жизни коллектива (сообщества, группы) проблемы и требует для своей организации и проведения приложения совместных усилий, а также общего подведения итогов. Смысловое понимание воспитательного дела в отечественной педагогике тесно связано с понятиями «общественная польза», «забота», «радость».

Событием в воспитательном процессе может стать некая значимая, спонтанно возникшая или специально «сконструированная» ситуация, которая обеспечивает ее участникам своеобразный «психологический прорыв», выход за пределы существующего жизненного опыта. Событие происходит как встреча духовных миров его участников, которая объединяет их в ценностно-смысловом и эмоциональном отношении.

Ритуалы призваны демонстрировать должное (социально необходимое) отношение к лицу, атрибуту, событию или явлению. В силу этого они осваиваются и воспроизводятся по определенным эталонным образцам. (Хорошо известно множество ритуалов, связанных с жизнью пионерской и комсомольской организаций, с проведением государственных праздников.) Правильно выполненные ритуальные действия оказывают на человека большое эстетическое влияние.

¹ Воспитательная деятельность педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Н. М. Борытко, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова; Под общ. ред. В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой. М. «Академия», 2005. 336 с. С. 165 — 180.

Праздник носит коллективный характер и возникает там, где существуют духовные связи между людьми и общие идеальные устремления. Праздник включает комплекс специфических жизненных, культурных, эстетических проявлений, которые вне его пределов не существуют. Тем самым он способен на время преобразовывать течение обыденной жизни, оставляя участникам яркие впечатления и переживания¹.

При всем разнообразии видов деятельности, базовых действий, обилии возможных воспитательных форм существуют общие условия и предпосылки того, чтобы запланированное педагогическое действие удалось, прошло успешно. Не менее важно находить формы организации повседневной жизни учащихся, чтобы научить их не только ценить и любить праздники, но и находить смысл, удовлетворение в повседневности.

Воспитательным потенциалом обладают не только положительные эмоции и ощущения, но и связанные с усилием, лишениями, преодолением, поскольку выводят воспитанников на границу их действительности (того, что уже было в опыте) к встрече с реальностью (с тем, что переживается впервые).

6. Диалогический характер воспитания

По словам Н. Е. Щурковой, «общий способ инициирования субъектности — придать воспитанию диалогический характер». Становление человека субъектом собственной деятельности, творчества, субъектом собственной жизни может осуществляться только во взаимодействии с Другим, путем приобщения к Другому. Только таким образом человек может лучше понять себя — как свою уникальность, так и то, что объединяет его с другими людьми. Только взаимодействуя с Другим, человек может обнаружить смысл своей жизни, реализовать себя, осуществить свое призвание, т.е. с максимальной полнотой проявить свои личностные, индивидуальные и субъектные свойства. Поэтому понимание Другого, взаимодействие с Другим рассматриваются в качестве сущностных характеристик воспитания во всех трех его аспектах — социально-нормативном, индивидуально-смысловом и ценностно-деятельностном.

В педагогическом взаимодействии Другой понимается широко: не только как другой человек, с которым ребенок вступает в реальное взаимодействие, но и как представитель другой эпохи (историческая персоналия), как лицо, изображенное на портрете, как автор и герой литературного произведения и т. п. Со всеми этими людьми ребенок может вступать в реальный или воображаемый (внутренний) диалог, задавать им вопросы и выслушивать (или воображать) их ответы, спорить, соглашаться, просить у них помощи в решении проблем, высказывать свою точку зрения по разным вопросам, делиться открытиями, представлять, как они поступили бы на его месте. Ребенок может вступать в диалог с собой — «собой вчерашним» или «собой завтрашним». Диалог может происходить и с неодушевленными предметами — всем известны ситуации, когда ребенок делится своими переживаниями с любимой игрушкой.

В гуманитарной образовательной парадигме воспитание понимается как *ценностно-смысловой диалог воспитателя и воспитанника*.

¹ В прил. 2 см. рекомендации по реализации воспитательного потенциала детского праздника.

Ценностно-смысловой характер диалог приобретает тогда, когда он стимулирует поиск человеком смыслов собственной жизни, когда за каждой вещью, явлением, событием, законом, нормой поведения видится человек, который предстает как высшая ценность, как «мера всех вещей», а за внешней формой отношений и поступков — смыслы бытия человека в мире.

С этой точки зрения диалог рассматривается в качестве универсальной характеристики воспитания и предполагает соблюдение следующих условий:

- уникальность и принципиальное равенство субъектов диалога;
- различие и вариативность точек зрения, ценностей и смыслов каждого из участников диалога;
- ориентация каждого субъекта на восприятие и активную интерпретацию его индивидуальной системы ценностей другими субъектами;
- взаимная соотнесенность и дополнительность позиций участников педагогического диалога;
- направленность целей и содержания диалога на духовное развитие каждого из его участников;
- способность участников диалога к свободе, их умение не подстраиваться под что-то или под кого-то, а проявлять себя такими, каковы они есть, совершать нравственный выбор не под давлением внешних обстоятельств, а исходя из внутренних побуждений;
- импровизированный характер диалога, предполагающий выражение свободной активности субъекта, порождающей новые смыслы;
- адекватное понимание смысловой сущности используемых слов и выражений (принцип герменевтичности);
- порождение принципиально новых духовных продуктов в процессе творческого синтеза как результат диалога.

При осуществлении ценностно-смыслового диалога в процессе воспитания *необходимо иметь в виду следующее:*

- диалог направлен на решение не узко утилитарных, а принципиальных задач воспитания — самопонимания и взаимопонимания, понимания ценностей собственной и иных культур;
- диалог — это общение целостного человека с целостным человеком, поэтому не следует искать особого смысла в каждом слове, жесте, фразе — нужно стараться понять общее в человеке, смысл и назначение его жизни;
- диалог — это не только говорение, но и молчание — именно во время пауз особенно активно осуществляется внутренний диалог;
- в процессе диалога необходимо удерживать себя от попыток вторжения в духовный мир собеседника, поучений, оценок, указаний, предупреждений, самоутверждения и т.д.; механизмом, позволяющим предотвратить эти негативные явления, выступает рефлексия;
- диалог требует напряжения внутренних сил его участников, связанного как с необходимостью понять Другого, так и с усилиями быть понятым, не исказить случайным словом, взглядом, жестом собственную позицию; кроме того,

в процессе диалогического взаимодействия человек должен учитывать не только логику движения собственной мысли, но и логику собеседника;

- в диалоге присутствует иррациональный компонент (интуиция, чувства, эмоции), который порождает феномен «опережающего понимания», позволяющий предчувствовать то, что еще не сказано, прогнозировать возможные варианты взаимодействия;

- в процессе диалогического взаимодействия точка зрения его субъекта формируется на основе воспроизведения в ней иных моделей понимания проблемы другими субъектами;

- в диалоге происходит определение ответственности субъекта за выбор позиции в последующей деятельности (с учетом изменения своего отношения в ходе диалога или с учетом сохранения своей прежней позиции).

Процесс воспитания представляет собой цепочку взаимосвязанных ситуаций, в которых происходит позитивное изменение педагога и воспитанника. Если рассматривать диалог как универсальную сущностную характеристику воспитания, то такие ситуации предстают в виде *ситуаций диалогического взаимодействия*. Выделяются следующие типы ситуаций диалогического взаимодействия:

1. *Ситуация-понимание*. Понимание себя и Другого — важнейшая предпосылка и одновременно результат диалогического взаимодействия.

Возможность понимания обеспечивается существованием индивидуальных и общих ценностей, а также эмпатией — способностью человека проникаться эмоциональным состоянием Другого, ставить себя на его место. Среди *условий понимания* исследователи особую роль отводят способности человека к самопониманию и его способности отдаваться чужому бытию (искренней заинтересованности в понимании Другого), способности субъектов, включенных в воспитательный процесс, к диалогу, эмпатии, понимаемой как механизм уравнивания их позиций, в том числе позиций педагога и воспитанника. Понимание не означает насильственного вторжения во внутренний мир другого человека, лишения его автономности, нарушения *границ его духовной свободы*: гуманитарная позиция педагога предполагает соблюдение этических норм, тактичное и бережное отношение к внутреннему миру воспитанника.

Результатом ситуации-понимания является уменьшение нетерпимости и становление гуманитарных установок детей по отношению к Другому, к любым проявлениям «инакости», к человеку как таковому. Еще один результат — самопонимание, осознание своей уникальности и в то же время общности с другими людьми, осознание себя частью природы и культуры.

Ситуация-понимание предполагает рефлекссию (направленную как на себя, так и на Другого), осмысление жизненных ценностей, а потому такие ситуации соотносятся с *рефлексивной фазой гуманитарного воспитания*.

2. *Ситуация-общение* предполагает совместный поиск ценностей и смыслов, заключенных и проявляющихся в явлениях культуры и повседневной жизни, самопознание участников взаимодействия. В такой ситуации открываются широкие возможности для реализации на практике гуманитарных установок педа-

гога и воспитанника. В общении реализуются принципы гуманитарного воспитания — принцип презумпции человеческого достоинства в диалоге, принцип принятия «иного» как данности.

Приемы инициирования диалогического общения:

Встреча с необычным. В ситуациях встречи с необычным ребенок сталкивается с явлениями, событиями, условиями, принципиально новыми для него, противоречащими его прежнему опыту, а потому сразу же привлекающими его внимание. У ребенка, подростка, юноши сразу же возникает множество вопросов, что служит стимулом для начала диалога.

Постановка перед воспитанником проблемного вопроса. Проблемный вопрос обращает внимание ребенка на такую сторону привычного предмета или явления, о которой он раньше не подозревал, стимулирует его смыслотворческую деятельность и тем самым — потребность в диалоге.

Предъявление «территории согласия». Педагог демонстрирует воспитаннику те взгляды, отношения, формы поведения, которые являются общими для них (оставаясь при этом в контексте культуры). Обнаружив «общность» с педагогом, ребенок охотнее откликается на приглашение к диалогу.

Иногда для того, чтобы диалог начался, педагогу нужно просто помочь воспитаннику *облечь мысли в нужную форму*, «проговорить» то, что ему хотелось бы высказать.

«Рождению» диалога способствуют доверительные взаимоотношения, соответствующий музыкальный фон, тщательно подобранное освещение, правильное оформление пространства, где происходит диалог, корректные формы обращения участников диалога друг к другу.

Результатом ситуации-общения выступает интенсивное развитие самосознания и изменение характера взаимоотношений воспитанников друг с другом и с другими людьми: основой взаимоотношений становится уважение Другого как носителя сознания, культуры, субъектных качеств и неповторимой индивидуальности.

Ситуация-общение направлена на осознание разнообразных жизненных ситуаций в процессе активного взаимодействия с другими людьми. Поэтому она соотносится с *ценностной фазой гуманитарного воспитания*.

3. *Ситуация-поступок* диалогична по своей сути: она требует выработки собственного отношения к Другому, понимания Другого, умения взаимодействовать с Другим на основе гуманитарных установок и принятых в обществе культурных образцов. Такая ситуация может выступать в форме внешних, практических действий и в форме духовного поступка. К средствам, стимулирующим «внешний» поступок, относятся в первую очередь *ситуации оказания деятельной помощи*. Другие ситуации могут в зависимости от их специфики и особенностей включенных в них субъектов стимулировать как внешний, так и внутренний (духовный) поступок.

Ситуация-поступок предполагает активную духовную и практическую деятельность «на радость и пользу людям». Прежде чем начать действовать (или совершая духовный поступок), ребенок, подросток, юноша выстраивает в своем воображении модель собственной деятельности, соотносит ее с нормами поведения в обществе и выбирает формы поведения, иначе говоря, создает проект

ситуации и своего поведения в ней. Поэтому ситуация-поступок соотносится с *проективной фазой гуманитарного воспитания*. Ситуация-поступок в этой фазе воспитания имеет самостоятельное значение, но одновременно выступает как обязательное последствие ситуации-понимания и ситуации-общения.

Результат ситуации-поступка — формирование у ребенка опыта диалогического взаимодействия с другими людьми, природой, культурой, опыта конструктивного выражения отношения к тем, кто его окружает.

Отношения человека к окружающему миру и к самому себе, являющиеся основой воспитания, соотносятся в первую очередь с чувствами и эмоциями. Таким образом, в воспитании наряду с рациональным присутствует иррациональный компонент, связанный с эмоциональным отношением субъектов воспитания к ценностям, природе, культуре, другим людям и самим себе.

Диалогический характер взаимоотношений, взаимодействия между людьми особенно важен в мире различий. Чем более многообразно окружающее ребенка культурное пространство, содержание и формы отношений между людьми, тем более важным становится придание воспитанию характера ценностно-смыслового диалога.

Стратегия диалогического взаимодействия подразумевает конструктивные отношения между его участниками. Понимание другого человека, общение с ним, оказание ему деятельной помощи немислимы без признания многообразия окружающего мира и человеческих индивидуальностей и без отношения к человеку вообще и к каждому человеку во всем его своеобразии как к высшей ценности.

Открытие смыслов бытия другого («иногo») человека обогащает субъектов взаимодействия, способствует их саморазвитию. Таким образом, ценностно-смысловой диалог выступает контекстом и важнейшим средством гуманитарного воспитания.

7. Системный подход в воспитании

Образование и различные его составляющие (в том числе и воспитание) могут быть рассмотрены с точки зрения системного подхода.

Можно выделить следующие характеристики системы: 1) она имеет сложный состав (состоит из элементов, компонентов, составляющих); 2) эти элементы находятся в закономерных структурных (т.е. устойчивых) связях и взаимозависимостях друг с другом; 3) системе присуща целостность, единство как относительная автономность, выделенность, независимость от окружающей среды.

Первой характеристикой системы, через которую раскрывается ее содержание, является представление о расчлененности ее на элементы,

которыми могут быть *организационные структуры* (органы ученического самоуправления, актив, творческие группы), *применяемые методы воспитания, организационные формы*. В качестве элементов системы могут рассматриваться воспитательные средства, сочетание которых должно обеспечить индивидуально-личностное и субъектное становление воспитанника. В воспитательной деятельности принято выделять такие элементы, как цель, принципы, содержание, методы, организационные формы. Средства в этой системе должны быть не только необходимыми, но и достаточными.

Свойства системы определяются не только свойствами ее элементов, но в первую очередь ее структурой. Отсюда структура системы — следующая важнейшая ее характеристика. По утверждению А. М. Аверьянова, «именно в структуре скрыта тайна отличия части от целого, отличия суммы свойств, качеств отдельно взятых элементов, частей от свойств и качеств системы». Структура трактуется как порядок оформления элементов в систему, принцип ее строения; она отражает форму расположения элементов и характер взаимодействия их сторон и свойств. Эти положения оказываются чрезвычайно важными при проектировании воспитательной системы школы, класса, отдельного педагога. В воспитательной деятельности ее структура задается принципами воспитания, основанными на понимании объективных закономерностей развития воспитанника и законов воспитания.

Целостность и динамический характер становления системы как целого подчеркиваются современной наукой в качестве ведущих ее характеристик. Еще древние греки утверждали, что «целое больше суммы частей, его составляющих», т.е. система — это целостное образование, обладающее новыми качественными характеристиками, не содержащимися в образующих его компонентах. Воспитательная система, следовательно, тоже должна обладать целостными, интегративными свойствами, благодаря которым воспитание выполняет свои функции в достижении главной цели образования — подготовки к самостоятельной активной жизни в обществе.

Гуманитарная атмосфера также не может быть создана отдельными действиями педагога, единичными воспитательными мероприятиями — она является системным результатом педагогической деятельности. Гуманитарность мировосприятия, осознанное признание множественности смысловой интерпретации как отражение многомерности человеческой культуры — результат интеграции системы воспитательных взаимодействий.

К наиболее сложным типам систем относятся *целенаправленные системы*, поведение которых подчинено достижению определенной цели (такой является воспитательная система), и *самоорганизующиеся системы*, способные в процессе своего функционирования изменять свою структуру (к таким системам относится человек).

Для многих сложных систем (живых, социальных и т. д.) характерно существование разных по уровню, часто не согласующихся между собой целей, кооперирование и конфликт этих целей и т. д. Социальные системы обладают рядом специфических признаков, важнейшим из которых является целесообраз-

ность. Цель — ведущий элемент, задающий целостность воспитательной системы.

Для описания системы воспитания необходимо и достаточно следующее:

- выделить входящие в нее *элементы*, составляющие, компоненты (которые, в свою очередь, могут быть системными объектами);
- определить *структуру* их взаимосвязей и взаимозависимостей внутри системы (а также структурные связи системы как целого с элементами внешней для нее среды, т.е. функции системы);
- выделить *системообразующий элемент* (в воспитательных системах, как правило, это цель), несущий на себе основную функциональную нагрузку системы, объединяющий систему в целое.

Целостность системы воспитания, как и всякого системного объекта, может быть обнаружена при выявлении обязательных системных признаков — *контекстности, оптимальности и интегративности*, которые также относятся к отдельным элементам, их связям и системе в целом.

Целостная система обладает свойством *контекстности*: всякий элемент не только влияет на свойства системы, но и сам приобретает свои свойства, наполняется конкретным содержанием в рамках системы, во взаимодействии с другими ее элементами.

«Коси, *коса*, пока роса» и «Расти, *коса*, до пояса» — в зависимости от контекста одно и то же слово приобретает разные значения. «Наказание воспитывает раба? Нет, наказание может воспитывать и свободного человека, — утверждал А. С. Макаренко. — Все зависит от того, в системе каких методов оно применяется».

Система обладает свойством *оптимальности*: за счет структуры она восполняет свойства недостающих элементов. Так, нет необходимости каждый раз организовывать заново рабочую атмосферу на занятии, если сложилась система взаимоотношений сотрудничества воспитанников с педагогом и друг с другом.

Система обладает свойством *интегративности*, т.е. у нее обнаруживаются функции, не присущие ни одному ее элементу в отдельности. К интегративным результатам воспитания относятся, например, целостный образ школы, ее интеллектуально насыщенная атмосфера, чувство сопричастности со школой, желание продолжать ее традиции, о которых шла речь в теме 1.

Для системы характерно не только наличие связей и отношений между образующими ее элементами (определенная организованность), но и неразрывное единство со средой, во взаимоотношениях с которой система проявляет свою целостность. Любая система может быть рассмотрена как элемент системы более высокого порядка, в то время как ее элементы могут выступать в качестве системы более низкого порядка.

Воспитательная система школы, по мнению Л. И. Новиковой и Н. Л. Селивановой, «включает комплекс воспитательных целей; общность людей, их реали-

зующих; их деятельность, направленную на реализацию целей; сеть отношений, складывающихся между участниками этой деятельности, а также *ту часть окружающей среды, которая освоена школой для реализации принятых целей*» (выделено нами — Н.Б.).

Введение среды в качестве компонента воспитательной системы объективно создает теоретические предпосылки к упорядочиванию всех ее элементов относительно нового компонента, к технологизации воспитания.

Системный подход позволяет интегрировать понятия «общение», «отношение», «деятельность» в категорию образа жизни. Моделирование нового образа жизни — один из способов упорядочения воспитательной системы.

Личность как элемент не только воспитательной, но и социальной системы является представителем этой системы и лишь в этом качестве получает свою определенность. А. Н. Леонтьев понимал личность именно как системное качество, которое обретает субъект, вступая в обществе в новую систему отношений. Отсюда в теориях коллективного воспитания преобладание интересов коллектива над интересами отдельной личности.

Личностное поведение всегда оценивается с точки зрения существующей морали. Поэтому личность — это моральная категория. Человек оценивается с позиций, принятых в данном обществе, социуме, группе ценностей, норм и эталонов взаимоотношений: так принято поступать, а так не принято в данном обществе. Усвоение этих правил формирует моральность личности (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев).

Системные представления позволяют отличить моральность человека от его нравственности и личность как тип, «слиянность» с обществом от индивидуальности человека, его выделенности из общественного бытия.

Моральность предполагает ориентацию на оценки других, сообщества, культуры. Нравственность — ориентацию на самостоятельно принятые принципы и ценности. Аналогично личность — это соответствие внешней (в т. ч. культурной) норме, а индивидуальность — это соответствие самому себе.

Различие моральности и нравственности отчетливо проявляется в различных формах переживания человеком норм морали и нравственных ценностей. Нарушение норм морали, осознание человеком несоответствия своего поведения, принятым в данном сообществе и разделяемым им самим требованиям морали переживается в эмоции *стыда*. Стыд — это всегда стыд перед другими, страх быть осужденным окружающими людьми. Выражение «мне стыдно» подразумевает обязательно кого-то другого, авторитетное лицо или группу лиц.

В отличие от стыда, *совесть* представляет собой способность человека осуществлять нравственный самоконтроль, самостоятельно формулировать для себя нравственные обязанности, требовать от себя их выполнения и производить самооценку совершаемых поступков. Здесь «другой» — это не конкретный индивид или данная группа, а обобщенный Другой (в пределе — человечество,

для религиозного человека — Бог). В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев связывают совесть с более высоким уровнем духовного развития человека — с его индивидуальностью.

Категория «целостность» — одна из важнейших категорий системного подхода. Применительно к воспитанию эта категория выражает не только интегрированность, но и самодостаточность, самостоятельность, автономность развивающейся воспитательной системы, связанные с ее внутренней активностью. В целостности отражается своеобразие конкретной системы, присущие ей как общие, так и специфические закономерности развития и функционирования.

Применяя категорию целостности, можно рассматривать каждый новый уровень развития системы как качественно определенное состояние целого. Считается, что переход качества на более высокий уровень означает не исчезновение системных свойств предшествующего уровня, а преобразование их в более совершенные. Путь развития представляет собой системно-целостный процесс и включает следующие четыре уровня системности:

Первый уровень характеризуется аморфностью системы, разрозненностью ее элементов, отсутствием устойчивых связей между ними, когда нет еще возможности говорить о сколько-нибудь сложившейся структуре. Система ведет себя случайным образом, непредсказуемо, велика ее зависимость от условий внешней среды.

Второй уровень отличается появлением связей между группами элементов в системе, в ней образуются «фрагменты структуры», устанавливаются причинно-следственные связи, поведение системы становится предсказуемым в определенных ситуациях, но остается неустойчивым.

Третий уровень выделяется по наличию связей практически между всеми элементами системы, выстраивается ее внутренняя структура, поведение системы становится более устойчивым, т. е. проявляется на уровне тенденций в большинстве ситуаций жизнедеятельности. Это уровень «связного целого», однако система еще неустойчива, ее структура с большой степенью вероятности может быть разрушена внешними воздействиями.

Четвертый уровень развития системы — это уровень оптимального связного единого целого, когда связи между элементами системы становятся устойчивыми, выстраиваясь в иерархическую структуру, устойчивым и автономным (относительно независимым от внешней среды) становится и поведение системы. Это стадия саморазвития системы, когда усиливаются внутренние факторы ее развития, а внешние отступают на второй план, когда система включает основную среду в качестве элементов своей структуры.

Выделенные уровни могут стать основой для диагностики и разработки программ воспитательной деятельности как отдельного педагога, так и школьного коллектива.

Системно-целостный взгляд, характеризующийся умением структурировать педагогические явления, процессы, деятельность, не теряя ощущения целостности развития педагогических объектов различного масштаба и уровня, — не-

переменное свойство гуманитарного мышления педагога, гуманитарного стиля его профессиональной деятельности.

8. Воспитательный коллектив

Большую роль в социальном становлении учащихся играют отношения, складывающиеся у них со сверстниками. От того, какие отношения сложились у них со своими товарищами, с педагогами, зависит возможность, с одной стороны, адаптации учащихся в обществе, с другой — раскрытие их потенциалов, сохранение автономности. Включение учеников в различные социальные общности (класс, клубы, объединения; коллектив, сообщества, организации, производственная бригада) создает условия для реальных социальных проб учащихся, которые формируют готовность к вхождению в различные социальные структуры, включению в разнообразные типы социальных отношений.

К о л л е к т и в (от лат. *collectivus* — собирательный) — организованная группа людей, объединенных общими целями, профессиональными и социальными интересами, ценностными ориентациями, совместной деятельностью и общением, взаимной ответственностью. Идея группы отражает представление о равенстве входящих в ее состав лиц, о ее целостности и внутреннем единстве.

В ученическом коллективе можно выделить формальную и неформальную структуры. Первая задается извне педагогами, вторая возникает стихийно. *Формальная структура* представляет собой дифференцированное единство разнотипных первичных коллективов, органов управления и самоуправления. *Неформальную структуру* образуют связи и отношения эмоционально-психологического характера. По признаку симпатии, привязанности образуются малые контактные группы.

Наиболее значимой задачей является развитие первичных коллективов, которые должны являться объектом педагогического влияния. В школе наиболее устойчивой структурой, на которую возможно оказать такое влияние, является класс.

К основным признакам воспитательного коллектива относятся:

- общие социально значимые цели и перспективы;
- совместная деятельность, направленная на реализацию общей цели, и общение;
- сплоченность, благоприятный нравственно-психологический климат, отношения ответственной зависимости;
- равенство прав при разделении ролей и делегировании полномочий органам самоуправления.

В педагогической практике часто сплочение рассматривается как единственный признак коллектива. Случается, что всякое сплочение, даже на основе антигуманных норм отношений, понимается отдельными педагогами как позитивное явление. Это происходит

из-за того, что организаторские задачи они считают более значимыми, чем воспитательные, а манипулирование сплоченной группой осуществлять значительно легче.

Педагогический смысл организации групповой (коллективной) деятельности сохраняется лишь при условии, когда группа (класс) выступает в процессе деятельности субъектом: осознает цель активности, видит задачи, отбирает средства и вырабатывает способы действий, производит систему необходимых действий, оценивая результат как в ходе деятельности, так и по завершении ее. Этот субъект своеобразный: он состоит из множества лиц самого разного характера, разной степени развития, различных вкусов и ценностных пристрастий, индивидуальных вариантов социального опыта, способностей, направленности.

Механизмом преобразования группы в субъект воспитания выступает ролевое участие каждого члена группы в общей деятельности. Исполнение роли каждым ребенком в совместной работе должно стать условием достижения группой конечного результата. Тогда происходящее проживается каждым как нечто зависимое от него, как свое дело, в успехе которого он заинтересован

Субъектность рождается при позиции субъекта. Роль, данная ребенку, обязывающая его к исполнению того, что исключительно он может исполнить, преобразует его в субъекта общей деятельности. Общий объем групповой работы разбивается на отдельные элементы, и для каждого такого элемента выбирается исполнитель, который, в силу своих индивидуальных особенностей, лучше всех и с удовольствием выполнит необходимое. Распределение производится гласно и открыто. Но педагог заранее продумывает этот момент, осмысливая трудности, которые могут возникнуть при таком обсуждении.

Поскольку функции разнотипных коллективов разнообразны и каждый из них оказывает своеобразное педагогическое воздействие на человека, то чем в большее количество коллективов включен учащийся, тем более значительный воспитательный эффект следует ожидать при условии педагогически целесообразно организованной деятельности этих коллективов. Включение человека в деятельность разнообразных коллективов и разумная (педагогически целесообразная, тактичная) интеграция их воздействий обеспечивают если и не достаточные, то совершенно необходимые условия для духовного развития личности.

Детский (ученический) коллектив органично соединяет в себе черты практически всех видов коллективов:

- по содержанию основной деятельности его членов он является учебным;
- первичный формальный коллектив — класс (учебная группа) выступает как часть общешкольного (вторичного) воспитательного коллектива;
- в классе и в школе учащийся может становиться членом трудовых, общественных, художественно-творческих, клубных, спортивных, постоянных, временных и ситуативных объединений, которые по своим основным признакам могут рассматриваться как коллективы.

Обращаясь к исконно русской идее *общинности*, ряд авторов считают, что перспектива развития детского коллектива — в рождении коллектива общинного типа, объединяющего детей разного возраста, функционирующего на основе принципов гуманизма и демократии (гуманизм отношений, равноправие членов коллектива, развитое самоуправление, участие каждого в решении общих задач, отказ от традиционных формализованных структур)¹.

Работа с группой может рассматриваться в двух плоскостях. С одной стороны, речь идет о том, что, оказывая воспитательное влияние на обучающихся, учитель, классный руководитель или администратор должен учитывать специфику класса, особенности его сплочения, а с другой стороны, стремиться к тому, чтобы сплочение группы происходило достаточно демократично, на основе гуманитарных норм отношений, т.е. создавался воспитательный коллектив.

Практическая работа педагога заключается в том, чтобы по возможности создать ребенку такие условия в классе (в школе), чтобы он мог *попробовать себя в деле*, в избранной роли, в привлекательной маске и добиться *успеха*. При неудаче — научиться умению конструктивной рефлексии. Это поможет ему поверить в себя, развить волю, инициативность, ответственность, обрести чувство собственного достоинства. Дело в том, что, остановившись на стадии *«быть, как все»*, воспитанник рано приобретает недетскую мудрость *«не высовываться»*, *«плетью обуха не перешибешь»*, *«я — невезучий»* и приучается прятаться за спины окружающих. Искусство *«не стать, как все»*, очевидно, гораздо более сложное и поэтому трудное.

Будучи в коллективе, воспитанник создает для себя некий идеальный образ поведения самого себя в социуме и имеет возможность более полно *узнать себя*, чтобы *найти себя* в живом взаимодействии с Другими.

Воспитательный коллектив может собственным примером подтверждать гуманитарные ценности и воплощать их. Хорошо, если школа (класс) сама работает для себя эти принципы и нормы. Одним из методов для подобной работы может быть избрана дискуссия, которая потребует согласования позиций. Благоприятной средой формирования гуманитарных установок в классе выступают формы поведения его участников. Ориентиром в проведении такой дискуссии могут стать разработанные Б. Э. Риэрдон критерии толерантности, которая является формой выражения гуманитарной позиции (см. табл. 1).

Преобразование группы в совокупный субъект, а взаимоотношений в товарищеские заставляют педагога изменять внешнюю форму своей профессиональной позиции. Возникает надобность в том, чтобы подчеркнуть единство группы, наличие некоего единого организма. Между педагогом и детьми устанавливаются новые позиционные отношения: «педагог — коллектив». Они требуют внешнего обрамления.

¹ Каракровский, В. А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / В. А. Каракровский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова. — М., 1996. С. 30 — 36.

Здесь можно ориентироваться на педагогические приемы, предложенные Н. Е. Щурковой. Обращаясь к детям, педагог может сказать: «Уважаемая группа!» или же «Мой дорогой класс!», или же «Замечательный 10"А"», или же «Прекрасная группа прекрасных людей». Указывая на необходимость чего-либо, педагогу вовсе не обязательно теперь определять конкретное лицо, которое могло бы исполнить необходимое. Он получает возможность апеллировать к группе: «Прошу вас, милый класс...».

Таблица 1

**ФОРМЫ ПОВЕДЕНИЯ В ТОЛЕРАНТНОМ И ИНТОЛЕРАНТНОМ КЛАССАХ
(по Б. Э. Риэрдон)**

Толерантный класс	Интолерантный класс
Умение внимательно слушать и слышать	Перебивание, неумение слушать друг друга, нетерпение
Стремление разобраться, расспрашивание	Игнорирование
Совет	Обзывание
Предложение	Обвинения, упреки
Похвала, согласие	Осуждение, критиканство
Подбадривание	Морализирование, проповедь
Благожелательность	Угрозы
Утешение	Приказ, указание
Уважение	Предостережение, предупреждение
Эмпатия	Отстранение
Поддержка	

Воспитание в коллективе предоставляет возможность каждому воспитаннику становиться лидером, по крайней мере, для самого себя. Научившись решать свои жизненные проблемы в коллективе, намного легче научиться решать проблемы государственные.

Говорить о непрерывном прогрессивном развитии группы как коллектива нельзя, так как в ее развитии всегда имеются спады и подъемы, встречаются временные «болезни», ведущие к конфликтным ситуациям, к негативному развитию отношений. Обращаясь к выводам Н. Е. Щурковой, говорить стоит о том, что конфликты разрешаются иным путем: педагог передает полномочия выходить из конфликта коллективу как самостоятельному субъекту, предоставляет свободу в поисках способов выхода из сложной коллизии: «Думайте сами... Обсудите... Решайте!» Однако такой подход с необходимостью предполагает педагогическую помощь со стороны воспитателя.

9. Деятельность классного руководителя

Главная задача классного руководителя — забота о личностном, индивидуальном и субъектном становлении каждого школьника на основе помощи в его взаимодействии с миром. Однако часто классного руководителя воспринимают как лицо административное, канцеляристское, приказное, надзирательское.

В учительской зачастую можно быть свидетелем, а иногда даже и участником типичной ситуации:

Прозвенел звонок. В учительскую входят педагоги.

— Ольга Петровна,— обращается преподаватель математики к классному руководителю 6-го класса, — сегодня в вашем классе плохо вел себя Миша С., весь урок разговаривал. А Гриша К. читал книгу.

— Ольга Петровна, сегодня большинство ребят вашего класса не заполняли контурные карты,— говорит учительница географии.

— А ко мне на урок, — добавляет учитель физкультуры, — не пришли четверо ваших учеников.

Как видим, даже коллеги-учителя не прочь переложить на классного руководителя часть своих забот. Вместе с тем совершенно очевидно, что оправдать все бесчисленные ожидания ни один классный руководитель не в силах. Родители судят о школе по мастерству классного руководителя, выражая удовлетворение либо неудовлетворение в первую очередь его профессионализмом: «Сыну повезло, у них хороший классный руководитель...» либо «Не везет детям, опять у них слабый классный руководитель...». Родители чувствуют, что самое главное — кто и как вводит ребенка в жизнь, в которой ребенок обнаруживает созданную культурой систему научных знаний.

Классный руководитель — истинный педагог в самом полном и исходном значении этого слова и центральное лицо воспитательного процесса. Доминантой его работы является самостоятельное каждого ребенка как субъекта, способного строить свою жизнь на ценностных основаниях в контексте культуры.

Учителя, педагогические коллективы и руководство школ стремятся привести деятельность классного руководителя в систему, найти оптимальное сочетание желаемого и возможного. Первым шагом на этом пути является выделение специфических функций классного руководителя. В чем его особое назначение? Что не в силах выполнить учителя-предметники? Без каких действий классного руководителя невозможен нормальный учебно-воспитательный процесс школы? Функции классного руководителя — это производимые им непосредственные профессионально-должностные действия, которые обеспечивают в итоге должностное назначение. Они должны быть точно, ясно и не двусмысленно определены. Их должно быть немного по количеству, но по содержанию они должны исчерпывать назначение деятельности классного руководителя.

Н. Е. Щуркова выделяет четыре основные функции классного руководителя, которые отражают самую суть его предназначения:

- обустройство школьной жизнедеятельности класса (создание внешних, материальных условий для комфортного пребывания ребенка в школе);
- организация предметной деятельности класса (познавательной, трудовой, спортивной, художественной, игровой);
- организация духовной деятельности по осмыслению жизни;
- характеристика и оценка развития ребенка.

Функции могут быть выделены и по объектам внимания педагога: учащиеся класса, работающие с ними учителя, родители учащихся и администрация образовательного учреждения.

Наряду с общими формулируются специфические требования к работе классного руководителя, которые зависят от особенностей конкретной школы,

ее социального окружения, контингента учащихся. Они оформляются в должностной инструкции классного руководителя, которая после утверждения ее директором школы становится официальным документом (см. прил. 1). Такой документ помогает упорядочить работу классного руководителя. Однако он требует дальнейшей детализации: в пределах каких временных рамок классному руководителю планировать свою работу? Как велик может быть объем требований, предъявляемых к нему со стороны администрации?

В результате коллективного анализа на педагогическом совете в качестве ориентиров могут утверждаться нормы учета рабочего времени¹. Ориентиром в расчете времени могут послужить следующие требования:

- каждый вид работы, включенный в обязанности, должен быть обеспечен временем на его выполнение;
- суммарное время на работу классного руководителя предусматривается из расчета 6 час. воспитательной работы (20% от 30 час. педагогической работы с детьми);
- различные виды деятельности могут выполняться в одно и то же время.

Таблица 2

ПРИМЕРНЫЕ НОРМЫ УЧЕТА РАБОЧЕГО ВРЕМЕНИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

№ п/п	Вид работы	Периодичность	Норма времени, мин. в неделю
1	Индивидуальные беседы, психолого-педагогические консультации учащихся	Еженедельно	25
2	Работа с активом класса	Еженедельно	10
3	Классный час анкетирование, тестирование	Еженедельно	40
4	Экскурсии, походы, спортивные мероприятия, посещение театра, проведение вечеров, праздников и других форм коллективной воспитательной работы	2 раза в четверть по 1,5 часа	20
5	Наблюдение учащихся на уроках	1 урок в 2 недели	20
6	Посещение семей	10 семей в год, 1-1,5 часа на посещение	20
7	Встречи с учителями, другими специалистами лицея. Малые педсоветы, педагогические консилиумы	3-4 встречи в неделю, 2-3 педсовета в год	30
8	Родительские собрания. Индивидуальные консультации родителей	1 раз в четверть 40-45 мин. Еженедельно по 15 мин.	20
9	Контроль посещаемости, организация питания	Ежедневно	20
10	Дежурство по лицее	По графику	5
11	Организация уборки кабинета	Ежедневно	40

¹ Использован опыт лицея № 5 г. Волгограда.

№ п/п	Вид работы	Периодичность	Норма времени, мин. в неделю
12	Организация трудовых дел	Ежемесячно по 1 часу	15
13	Проверка дневников	Еженедельно	60
14	Ведение классного журнала	Еженедельно	15
15	Ведение личных дел учащихся, составление характеристик, справок, планов, отчетов	По мере необходимости	10
16	Подготовка сценариев, разработок внеклассных мероприятий	1 сценарий или разработка в год	10
	ИТОГО		360

Определив формальные рамки в деятельности классного руководителя, необходимо решить вопросы об оптимизации содержания этой работы. В этом помогает проектный подход, когда работа планируется как система целевых проектов. К примеру, основой для такого планирования могут стать результаты экспериментальной работы временного творческого коллектива «Классный воспитатель» (руководитель О. С. Газман).

Основные направления деятельности классного руководителя (по О. С. Газману)

Здоровье:

совместная деятельность с руководителями физической культуры и медицинскими работниками лицея по проведению физкультурно-оздоровительных и санитарно-просветительских мероприятий;

загородные экскурсии и походы;

консультации специалистов по итогам ежегодной диспансеризации, контроль за выполнением их рекомендаций;

индивидуальная работа с каждым учащимся по режиму дня на основе медицинских данных, наследственной предрасположенности.

Учение:

обеспечение руководства учебно-познавательной деятельностью учащихся, их самообразованием;

совместная работа с учителями-предметниками, завучем по соблюдению учебной дисциплины;

посещение уроков с целью выявления способностей, возможностей учащихся;

организация консультативной помощи по предметам;

включение учащихся в исследовательскую работу.

Общение:

организация систематической работы по нравственному воспитанию;

овладение правилами функционирования в урбанизированной среде;

обсуждение вопросов по культуре поведения и общения.

Досуг:

обеспечение педагогического руководства и влияние на досуговую сферу детей;

создание условий для культурного досуга, использование клубных форм общения по интересам и т. д.;

отработка методики внешних взаимосвязей.

Семья:

изучение условий воспитания детей в семье;

организация комплексного подхода к воспитанию детей в семье;

оказание помощи семье и тактическое корректирование процесса семейного воспитания, а не информирование родителей главным образом о неуспеваемости или недисциплинированности их ребенка. Это означает соответствие предъявляемых требований возможностям и стремлениям ребенка, а также осуществление родителями психотерапевтической функции в отношении детей, т.е. осознание того, что они являются психологической опорой для ребенка.

Бесмысленно начинать работу с классом без работы над программным содержанием планируемого периода. Бессодержательность воспитания легко прослеживается, если оно ориентировано на праздники, на погодно-природные обстоятельства и на события социального или этического плана. Содержание фиксируется в программе, а затем в плане воспитательной работы с классом.

При планировании работы многие классные руководители вначале определяют те дела, которые периодически повторяются и занимают большую часть времени. Такой раздел плана часто называют «циклограмма»¹. Дополните или скорректируйте предложенную в прил. 3 циклограмму.

Главное в плане — это ясная картина разнообразия видов деятельности, так чтобы каждый ребенок имел возможность вступать с миром в самые разнообразные взаимоотношения и максимально себя проявить. В план могут быть внесены коррективы, когда дети придумывают новые дела или когда свершаются события, требующие ценностного осмысления и привлечения родителей к жизни детей.

В начале работы с классом классный руководитель и учителя знакомят родителей со своими установками в профессионально-педагогической деятельности, с целью, задачами и программой своей будущей работы с классом, с планом воспитательной работы. В начале каждого учебного года следует познакомить родителей со спецификой очередного этапа обучения, новых предметов, особенностями работы новых учителей. Такая же информация полезна перед наступлением особо значимых событий — экскурсий, походов в природу, экзаменов. Недостаток информации — первая причина повышенной нервозности, конфликтности во взаимоотношениях. При этом об успехах ребенка предпочтительно говорить публично, а проблемы в поведении и развитии обсуждать «с глазу на глаз».

Психолого-педагогическое просвещение родителей проводится в формах педагогического лектория и консультаций родителей силами специалистов: педагогов, психологов, медиков, юристов. Как правило, лекции проводятся перед, а консультации после родительских собраний. Их темы могут быть

¹ Использованы материалы, разработанные совместно с классными руководителями лицея № 8 «Олимпия» г. Волгограда.

самыми разнообразными: «Как помочь ребенку учиться?»; «Как распознать, потребляет ли подросток наркотики?»; «Как организовать досуг и отдых ребенка, подростка в семье?»; «Стиль взаимопонимания родителей и детей в семье»; «Семейные конфликты и способы их эффективного разрешения»; «Народная педагогика как основа семейного воспитания».

Программа психолого-педагогического просвещения составляется с учетом возрастных проблем детей и особенностей этапа их обучения в школе. Особенно эффективно, когда просвещение предусматривает обмен опытом семейного воспитания. Иногда это организуется в виде тематических *конференций* для родителей. Их сочетание с выставками творчества детей и их родителей, концертом или спектаклем школьного театра повышает эффект сплочения.

Родители могут в к л ю ч а т ь с я во *внеучебные дела* (КВН, «Веселые старты», турслет); *экскурсии* (на производство, в природу, на выставки); *трудовые практики* (школьных фирм, лагерей труда и отдыха); *профориентационную работу* (встречи, консультирование школьников, кружки и факультативы по профилю своей деятельности); *соуправление школой* (Совет школы, Совет содействия семье и школе, школьный и классный родительский комитеты, попечительский совет).

Большая часть направлений может быть реализована в следующих *комплексных формах* работы с родителями: родительское собрание, «Дни открытых дверей» в школе и в классе, благодарственные письма родителям, итоговые совместные с учащимися собрания с демонстрацией достижений детей за прошедший период; детские праздники, посвященные родителям; различного рода состязания «взрослые и дети» (интеллектуальные, спортивные, игровые).

10. Толерантность как основа образования в гуманитарной среде

Сближение стран и народов — важнейшая тенденция развития мирового общества. Цель поликультурного образования состоит в формировании человека, способного к активной жизнедеятельности в многонациональной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований на основе разумного национального самосознания.

В настоящее время в педагогической науке существует несколько **концепций учета национального фактора в процессе воспитания**.

Теория поликультурного¹ образования (Г. Д. Дмитриев, Г. В. Палаткина и др.). Основное понятие данной теории — толерантность. Именно формирование толерантности как терпимого отношения к представителям иной расы, национальности, вероисповедания, социальной группы является, согласно теории поликультурного образования, главным условием внут-

¹ Используются также термины «мультикультурное образование» и «многокультурное образование». В наших рассуждениях они применяются как синонимичные.

ренной свободы человека и внешних возможностей для самореализации. В рамках теории поликультурного образования рассматриваются проблемы организации взаимодействия в учебно-воспитательных коллективах, где есть представители разных этнических групп, педагогически целесообразного разрешения конфликтов, возникающих в таких коллективах на национальной почве, использования культуры отдельных учащихся для взаимного культурного обогащения, учета этнопсихологических и этнокультурных особенностей учащихся в процессе обучения и воспитания, подготовки педагога, умеющего создать в классе атмосферу терпимости и доброжелательности, организовать воспитательную работу с представителями разных этнических групп, в которой главным является реализация демократических норм и прав человека.

Культурологический подход (В. С. Библер, Е. В. Бондаревская и др.). Основные понятия — культуросообразная среда, диалог культур. При этом культура понимается не как специфическая форма деятельности отдельных людей (например, в сфере искусства) и не как достигнутый отдельными людьми высокий уровень развития, а как совокупность всех жизненных отношений и форм деятельности людей, воплощающая в себе интересы, цели, субъектные смыслы, ценностные ориентации, духовный потенциал и реальные возможности народа и отдельного человека. Главным средством воспитания становится создание особой среды (совокупности внешних условий), наиболее благоприятной для самореализации человека как представителя определенной национальной культуры и предполагающей широкое взаимодействие с другими культурами и их представителями. Освоение способов такого взаимодействия — важнейшая задача воспитания. При этом формы, методы, приемы воспитания должны отвечать народным традициям, особенностям национальной культуры и обеспечивать выход на общечеловеческие ценности.

Аксиологический подход (А. В. Кирьякова, А. В. Петровский, Л. П. Разбегаева и др.). Основное понятие — ценности. В центре аксиологического мышления находится концепция взаимосвязанного, взаимодействующего мира целостного человека. Поэтому важно научиться видеть не только то, что объединяет человечество, но и то, что характеризует каждого отдельного человека, в том числе и как представителя определенной этнической, религиозной, социальной группы. При организации воспитательной работы с учетом национальной специфики можно предложить следующую иерархию ценностей: общечеловеческие ценности; общенациональные ценности; местные ценности; традиционные ценности определенного воспитательного учреждения; индивидуальные ценности, представляющие сферу наибольшей свободы, разнообразия и гибкости.

В воспитании особенно велика роль национальных традиций. Многие его нюансы определяются исторически сложившимися у представителей различных этнических групп традициями в отношении к педагогической деятельности, установками и стереотипами, закрепленными всем ходом исторического и культурного развития.

Этнопсихологические и этнокультурные особенности определяют своеобразие форм и способов воспитательных воздействий, их сочетание; продолжительность воспитательных воздействий; соотношение коллективной, групповой и индивидуальной работы; характер предъявления педагогических требований.

Отношение человека к национальным и религиозным традициям тесно связанным с отношением к Родине, поскольку становление и того, и другого осуществляется в контексте культуры. Отношение человека к Родине выражается понятием «патриотизм» (от греч. *patris* — родина, отечество) — любовь к отечеству, преданность ему, стремление своими действиями служить его интересам.

В содержание понятия «патриотизм» включаются любовь к Родине, родным местам, родному языку; уважение к прошлому своей Родины, к традициям и обычаям своего народа, знание его истории и культуры, принятие их в качестве ценности; понимание своего патриотического долга исходя из задач, стоящих перед страной, чувство сопричастности судьбам страны; стремление к укреплению чести и достоинства Родины, уважение к армии и готовность защищать Родину; готовность служить интересам Родины, утверждать в обществе высшие ценности (жизнь, труд, красота, познание); активное и сознательное участие в трудовой деятельности при сочетании личных и общественных интересов.

Патриотизм является неотъемлемой частью того духовного ядра, которое составляет «человеческое в человеке». Становление патриотизма происходит в контексте национальной культуры, путем приобщения к ее ценностям, традициям. Следовательно, основной путь патриотического воспитания — включение ребенка в национальную культуру в качестве ее носителя, выразителя и творца.

Логика патриотического воспитания может быть представлена в виде цепочки, состоящей из следующих звеньев:

- Воспитание любви к семье, формирование отношения к семье как к ценности. С ранних лет ребенка учат любить и уважать родителей и других близких людей, заботиться о них, помогать им. В результате рождается привязанность, чувство общности с другим человеком, эмоциональной близости с ним, что служит истоком всех тех чувств и отношений, которые составляют основу любви к Родине.

- Воспитание любви к «малой родине» — своему родному городу, селу, деревне. Именно на этом уровне у ребенка складывается ценностное отношение к природе, культуре, истории своей страны.

- Воспитание любви к Родине, гордости за ее достижения. На этом уровне особенно интенсивно идет процесс национальной идентификации, ребенок начинает ощущать себя представителем определенной национальной культуры.

▪ Воспитание чувства сопричастности человечеству. При корректном осуществлении патриотического воспитания ребенок ощущает себя не только представителем определенного народа, но и частью человечества.

Важной составляющей патриотизма является уважение к другим народам, их обычаям и культуре. Таким образом, важным аспектом патриотического воспитания является воспитание толерантности.

Педагог при организации патриотического воспитания должен ориентироваться не только на ценности национальной культуры, но и на гуманитарные ценности. Принципы гуманитарного воспитания служат общими нормами деятельности педагога при осуществлении патриотического воспитания.

Чтобы между людьми разных национальностей установилось дружественное общение, нужно понять духовный склад Другого как «особое чувство жизни и особый склад души», которые глубже и шире национальной принадлежности, нужно «взаимно полюбить качество народных душ и простить недостатки». Настоящее общение возможно лишь при равном, независимом друг от друга положении сторон, утверждает Е. П. Белозерцев¹.

Гармоничное сочетание в содержании воспитания общечеловеческих и национальных ценностей определяет множественность образцов и примеров деятельности, поведения, манер, межличностных отношений в воспитывающей среде, обеспечивая формирование культуры межнационального общения.

Культура межнационального общения — готовность и умение человека общаться с представителями разных культур, способность учитывать их национальную специфику, деликатность и терпимость в любых ситуациях, зависящая от общего уровня развития личности.

Понятие «толерантность» является первой ступенью развития культуры межнационального общения и в данном случае тождественно понятию «терпимость».

Культура межнационального общения включает в себя:

- *потребность* утверждать на практике взаимно согласованные принципы бесконфликтного сотрудничества и взаимопонимания в ходе межнационального взаимодействия;
- *знание* норм и правил, которые регулируют взаимоотношения представителей разных этнических общностей;
- *соблюдение* традиционных форм межнационального общения;
- *способность* противостоять антиподам культуры межнационального общения — национальной ограниченности и замкнутости, предвзятости и неприязни, недоверию и отчужденности, эгоизму и тщеславию;

¹ Белозерцев, Е. П. О национально-государственном образовании в России // Педагогика / Е. П. Белозерцев. — 1998. — № 3. — С. 30 — 35.

▪ умение выбирать по отношению к каждому из них такой способ обращения, контакта, который, не расходясь с общими представлениями о морали, в то же время наилучшим образом отвечал бы индивидуальному и национальному своеобразию восприятия и оценки представителей других этносов;

▪ социально ориентированные *реакции* на характер, стиль и особенности поведения представителей других национальностей.

Основными направлениями воспитания культуры межнационального общения в педагогической деятельности являются:

а) обучение взаимодействию, взаимопониманию, формированию критического мышления;

б) обучение поведению в конфликтных ситуациях, возникающих на национальной почве.

В идеале учитель должен знать язык, национальные особенности, диалекты устной речи коренных жителей того региона, на территории которого он живет и работает.

В многонациональной, поликультурной среде для воспитателя, чтобы успешно осуществлять свою профессиональную деятельность, необходимо руководствоваться принципом *гуманитарности*. Реализация этого принципа требует от педагога безусловного признания за ребенком таких же прав, которые признаются за взрослым человеком: права иметь собственную точку зрения, высказывать и отстаивать ее, права на сохранение своей индивидуальности, на свободу, на творчество, на выбор способов действия и самовыражения, права на ошибку. Наряду с этим важнейшее право ребенка — право на педагогическую помощь в тех ситуациях, когда он испытывает затруднения, оказывается перед сложным выбором, а также тогда, когда его индивидуальные особенности ведут к конфликтам, неприятию его окружающими людьми.

Принцип гуманитарности может быть дополнен другими принципами, по отношению к которым он является системообразующим. Среди них один из важнейших — принцип *презумпции человеческого достоинства*, сформулированный В. В. Кузнецовым. Ранее этот принцип провозглашался А. С. Макаренко в виде своеобразного педагогического кредо: «Как можно больше уважения к человеку и как можно больше требовательности к нему». Руководствуясь принципом презумпции человеческого достоинства, педагог не станет унижать детей, порицать их, высмеивать их недостатки, оказывать на них психологическое давление, подчеркивать их невежество. В различных ситуациях взаимодействия с детьми педагогу необходимо удерживать себя от попыток вторжения во внутренний мир воспитанника, от поучений, оценок, указаний, предупреждений, самоутверждения. Иначе говоря, принцип презумпции человеческого достоинства совершенно исключает отношение к ребенку как к объекту педагогического воздействия. Ребенок рассматривается как равноправный субъект воспитательного взаимодействия, который не учится жить, а живет и действует «здесь и сейчас».

На практике принцип презумпции человеческого достоинства нарушается довольно часто, причем далеко не всегда педагог делает это осознанно. Существует множество педагогических стереотипов, связанных с внешностью, поведением, половой, национальной, религиозной или социальной принадлежностью ребенка. Эти стереотипы не всегда осознаются педагогом, но тем не менее влияют на характер его отношений с воспитанниками. Наряду с неосознанными нарушениями принципа презумпции человеческого достоинства в педагогической практике встречаются случаи и вполне сознательного его нарушения (оскорбление детей, наличие в классе «любимчиков» и пр.). Этот факт свидетельствует о том, что для школы более привычным является отношение к ребенку как к объекту педагогического воздействия (по отношению к объекту можно все, ведь он всего лишь объект!). Преодолению такого подхода к ребенку могут способствовать работа по формированию гуманитарных установок, развитие технологических умений, профессиональной рефлексии.

Еще один важный принцип гуманитарного воспитания — принцип принятия ребенка как данности. Н. Е. Щуркова утверждает: «Любить ребенка — значит признавать за ребенком право на существование его таким, каков он есть, со своими характерологическими особенностями».

Принять ребенка как данность — значит признать, что другой имеет право быть таким, каков он есть, отнестись с уважением к истории его жизни. Принимая воспитанника, воспитатель не оценивает, не осуждает его личные, индивидуальные, субъектные качества, особенности поведения или миропонимания — он просто знает, что они существуют.

Принять как данность — значит признать право на самобытность, не сравнивать ни с кем, даже с выдающейся личностью, и не призывать быть похожим на кого-то, утверждает Н. Е. Щуркова. Принять ребенка как данность — вовсе не значит одобрить все его качества, поступки, особенности поведения. Воспитание на то и существует, чтобы помогать человеку стать лучше. Если же какая-то черта мешает этому, над исправлением именно этой черты предстоит совместно работать педагогу и воспитаннику, но только в том случае, если она не является простым проявлением индивидуальности ребенка, а мешает реализации прав других людей, противоречит требованиям культуры.

11. Задачи и содержание воспитания в контексте поликультурной педагогической реальности

Воспитание протекает тем успешнее, чем полнее оно учитывает влияние, которое оказывают на человека объективные условия его жизни. Индивид является не только объектом воздействия общественных отношений, но и субъектом, который, усваивая социальный опыт, избирательно относится к окружающей действительности. Он обладает относительной свободой в выборе формы поведения. Следовательно, воздействие национальных отношений на человека приобретает значимость не само по себе, а через его индивидуальную позицию, утверждает Г. В. Палаткина¹.

¹ Палаткина Г. В. Мультикультурное образование в полиэтническом пространстве: Монография. Астрахань. 2001. 167 с. С. 146 — 156

И дети, и взрослые накапливают опыт межнационального общения в совместной деятельности, в повседневных контактах. Именно это помогает преодолеть национальное самомнение, самовозвеличивание, чувство национальной исключительности. Кичиться своей принадлежностью к той или иной национальности — признак бескультурья, невоспитанности. Благородный человек встанет на защиту обиженного, если даже придется идти против своих сородичей, соотечественников. Надо искать не пороки, а ценности человека или народа, и на них опираться в общении и деятельности. Истоки национализма — в неуважении к культуре другого народа, в примитивном поиске врага. Например, русских сегодня обвиняют в геноциде, хотя Сталин, как известно, не был русским, и в любом нашем руководстве были представители многих национальностей. В быту, как правило, люди вспоминают о национальных различиях, если говорят на разных языках, а негативное отношение к другой национальности связано в основном с качествами личности: человек с пороками и недостатками вызывает неприязнь к своей нации. Вот это и надо показать ученикам, убедить их в том, что нет «плохих» и «хороших» национальностей.

Люди с глубокой древности догадывались о том, что должен существовать определенный свод правил, кодекс взаимоотношений между людьми различной этнической принадлежности.

При встрече с представителем другой культуры у человека возникает, как правило, несколько типов реакций на нее — неприятие, защита идеи собственного культурного превосходства, признание инокультурных ценностей, норм и форм поведения, наконец, адаптация к новой культуре (М. Беннет). Первая реакция сугубо негативная, а потом дело может закончиться интеграцией человека в иную культуру. Задача учителя — помочь детям принять непривычное для них, снять возможные отрицательные эмоции, смягчить процесс адаптации к новым ценностям. Лишь в этом случае незнакомая культура будет принята и усвоена. Сложная педагогическая проблема — иерархия ценностей и характерных этнических черт. Тем не менее набор ценностей у всех народов, как утверждают этнопедагоги, этносоциологи и этнопсихологи, примерно одинаков.

Например, гостеприимство и почитание старших присущи не только кавказским народам, но и русскому, и многим другим. Уважение к живущим рядом, понимание их души, жизни, быта — надежный путь к национальному согласию, которое надо воспитывать смолоду. Что можно делать в среде другого народа, а чего нельзя, достаточно точно можно узнать из народных поговорок и пословиц: «В чужой монастырь со своим уставом не ходят» (рус.), «Не стучись в чужие ворота, и в твои не будут стучаться» (тат.), «Отправляясь в чужую страну, узнай, что там запрещено» (япон.), «Когда находишься в Риме, поступай как римлянин» (англ.), «В стране, в которой бываешь, соблюдай обычай, который встречаешь» (итал.), «В чей обоз сел, те песни и пой» (абхазская).

Характерно, что особенности современных учебных программ по гуманитарным дисциплинам способствуют закреплению и формированию этноцентрических стереотипов.

В учебниках истории для средних и высших учебных заведений десятки страниц посвящены войнам, военным конфликтам. Если и заходит речь о союзе народов, то чаще всего это союз против других народов. В результате у ребят формируется излишне милитаризованный взгляд на отношения между народами. Но чем занимались люди в мирное время в той или иной стране? Чем прославились ученые, политики? Какое искусство

процветало? Эти вопросы остаются в тени. Очень часто при изложении курса истории подчеркивается нравственное превосходство «своего» народа в историческом процессе. «Свой» народ зачастую представляется жертвой соседних. Часто встречаются такие фразы, как «наших предков всегда отличало...» — и далее следует перечисление высоких моральных качеств. Но использование слова «отличало» укрепляет представления о том, что мой народ обладает этими нравственными качествами в отличие от других.

Милитаризованный подход к истории и патриотизму, несомненно, вносит свой недобрый вклад в закрепление негативных этноцентрических представлений и установок.

Особую остроту в наше время приобретает вопрос о языке обучения. В силу исторического, географического, экономического и других факторов сложилось так, что на территории современной России язык межнационального общения — русский, этому языку необходимо учиться для того, чтобы иметь возможность общаться с другими национальностями, но при этом нельзя забывать о языке своего народа, может, даже и соседнего, с кем проживаешь. Изучать родной язык необходимо не только для того, чтобы сохранить культуру, этнос, но и для того, чтобы прикоснуться к своим истокам, к мудрости своего народа.

Еще одна очень сложная проблема — проблема вынужденных переселенцев. Непонимание взрослыми друг друга, приведшее к вынужденному отрыву от родных мест, друзей, ведет к непониманию и в среде детей; участились случаи вражды среди детей разных национальностей.

Характерен случай, произошедший в одной из школ осенью 2000 г. Девочка армянской национальности не смогла написать контрольную, попросила соседку списать, та отказала ей в просьбе. На следующий день пришел ее старший брат и стал «выяснять отношения», суть которых свелась к тому, что не дали списать потому, что она армянка. Произошел конфликт с дракой, синяками, кровью. Мальчики класса все вместе «показали», как «трогать наших». Учитель, который случайно оказался рядом, вынужден был вызвать «скорую помощь». На следующий день пришел отец этих детей, уже с напечатанным текстом жалобы «на фашизм, поддерживаемый учителями этой школы», и только вовремя подоспевшие учителя смогли предотвратить новый конфликт. В этом случае учителя смогли как-то успокоить непонимающего родителя, который со слезами на глазах спрашивал их: в чем виноваты его дети? Он всю жизнь прожил с русскими, азербайджанцами и не понимает, почему его выгнали из Баку и не принимают в России. Учителя не смогли ответить на эти вопросы. Но все вместе взрослые обязаны показывать детям необходимость толерантного отношения к другим национальностям и конфессиям. Это залог мирного сосуществования страны, ее выживания.

Чаще всего непонимание между людьми различной этнической принадлежности возникает на бытовом уровне. И надо иметь большой такт и хотя бы элементарные знания о традициях, культуре того или иного этноса, чтобы уважительно относиться к национальным чувствам, особенностям стиля поведения представителей другого этноса. Более глубокое знакомство с этнокультурой обнаруживает функциональность сложившихся обычаев и традиций. Часто сложившиеся этнические традиции и обычаи существуют благодаря тому, что

выполняют здравоохранительную или какую-либо другую жизнеохраняющую функцию.

Человека, впервые оказавшегося в области другой этнокультуры, этническое поведение, традиции, обычаи, бытующие в этом обществе, могут удивить, вызвать непонимание, а нередко и неприятие. Например, житель Севера России, не знающий обычаев Средней Азии, может сильно удивиться, узнав, что такой известный ему напиток, как чай, который он привык применять в качестве согревающего средства, употребляется в жаркое время года для преодоления нестерпимой жары. Жителей юга, напротив, удивляет обычай северных народов есть строганину — сырую мороженую рыбу — они не знают, что таким образом восполняется недостаток в организме витамина С и предотвращается цинга.

Специфика этнического поведения тесно связана с традициями, обычаями, религиозными нормами и находит свое отражение в обычном праве общества.

Изучение учащимися прав и способов поведения человека в обществе способствует восприятию культуры мира как нормальной жизни внутри дружественного сообщества. На протяжении последних двух столетий шли процессы национального самоопределения, когда необходимо было воспитание граждан национальных государств. Сейчас закладывается фундамент планетарного общества, которое будет жить в условиях единой глобальной культуры мира.

Воспитание человека в духе национального гражданства должно быть дополнено воспитанием чувства ответственности за судьбу планеты в целом и способности участвовать в деятельности планетарного сообщества.

Качества, определяющие понятие глобального гражданства, не очень отличаются от тех, которые требовались для национального гражданства. Однако теперь образование должно давать более широкую перспективу, учитывающую новые проблемы. Цель состоит в том, чтобы научить наших детей и молодежь жить в многообразном мире, извлекать из этого многообразия пользу и строить справедливое и мирное сообщество, т.е. развивать «культуру мира». Учитывать действительность, сознавая личную и социальную ответственность, необходимую гражданину Земли — для этого дети должны научиться самостоятельно думать и принимать решения, основанные на универсальных правах человека.

Дети и взрослые учатся вместе, вместе становясь грамотными и сознательными. Для разработки задач и содержания воспитания в контексте поликультурной педагогической реальности можно обратиться к рекомендациям из издания «Чувство принадлежности: нормы для определения ценностей гуманистического и международного аспектов воспитания»¹:

- Поддерживайте взаимодействие между культурами.
- Опровергайте этноцентрические и основанные на социальных предрасудках критерии оценки, отказывайтесь от них.

¹ A Sense of Belonging: Guidelines for Values for the Humanistic and International Dimensions of Education. CIDREE / UNESCO, 1993/

- Признавайте значимость различных культур, способствуя деликатному отношению к культуре мигрантов и не допуская доминирования, пусть и неявного, какой-либо одной культуры.
- Вводите поликультурный подход на всех уровнях организации школы и во все сферы ее жизни.
- Утверждайте взаимную солидарность и взаимное признание в школьном сообществе.
- Признавайте значимость разных родных языков в школе и умейте ценить многообразие языков.
- Поддерживайте развитие критического мышления и плюралистический подход в передаче знаний.
- Учитывайте роль искусства в развитии способности понимать значимость других культур.
- Поощряйте межкультурное взаимодействие между учениками и помните, что оно зависит от качества сотрудничества в команде учителей, особенно от качества сотрудничества между местными учителями и учителями-иностранцами, между учителями разных поколений.
- Содействуйте общению между школой, домом, средой, где растут дети, и сообществом в целом, включая как постоянное население, так и мигрантов.
- Имейте в виду, что поликультурное образование задает особую перспективу для всех стран. Оно влияет не только на страну, в которой осуществляются такие подходы, но и (пусть косвенно) на страны, откуда прибыли мигранты. Такая перспектива требует утверждения солидарности между странами с различным уровнем материальных ресурсов.

12. Воспитание веротерпимости как составляющей гуманитарной позиции

В настоящее время проблемы межэтнических, межкультурных отношений все чаще приобретают религиозную окраску. Это связано с возрастанием роли религии в жизни общества и отдельного человека. В условиях кризиса, охватившего все сферы жизни общества, люди стремятся найти нечто такое, что не поддается сиюминутным влияниям, что представляет собой непреходящую ценность, что может придать смысл человеческому существованию. Многие в этих поисках обращаются к религии.

В России проблемы соотношения между религиозным и светским (или, правильнее сказать, секуляризованным, т.е. освобожденным от влияния религии, образованием), проблемы отношений между носителями и выразителями различных религиозных верований в образовании стоят особенно остро. В нашей стране представлены все четыре мировые религии — христианство, мусульманство, иудаизм и буддизм. Кроме того, существует множество модификаций мировых религий. Например, христианство представлено православием, католицизмом и протестантством в различных его формах. Всего в России представлено более шестидесяти вероисповеданий различного направления.

Этический компонент, будучи неотъемлемой частью религии¹, органично включается в жизнь растущего человека: приобщение ребенка к нормам морали, развитие в нем нравственных чувств (стыда, совести, сострадания) через эмоциональное восприятие религии, участие его в делах милосердия способствуют становлению его этической позиции. Однако следствием религиозного воспитания нередко становится фанатизм, нетерпимость, отказ признавать иную точку зрения.

Глубинной причиной религиозных конфликтов является неприятие Другого, в основе чего лежит неумение понимать Другого и взаимодействовать с ним, иначе говоря, нетерпимое отношение к «чужой» религии или атеистическим взглядам, что проявляется в нетерпимом отношении к людям, их выражающим.

Важнейшим аспектом воспитания гуманитарной позиции и одной из актуальных задач современной школы становится воспитание *веротерпимости* — *терпимого, уважительного отношения человека к представителям всех верований, основанного на признании права любого человека на исповедание любой религии (свобода вероисповедания) и являющегося неотъемлемой частью его собственной религиозной либо атеистической позиции.*

Веротерпимость, как и гуманитарность в целом, предполагает, с одной стороны, терпимое, уважительное отношение к представителям всех религиозных верований, признание права человека на исповедание любой религии, с другой — может существовать только на основе устойчивости собственной позиции в отношении религии, что тесно связано со способностью и умением отстаивать свои религиозные либо атеистические взгляды.

Особенно остро педагогические проблемы, связанные с религиозной жизнью, стоят там, где воспитательная деятельность педагога осуществляется в условиях поликонфессиональной (слово «конфессия» по значению близко слову «вероисповедание») образовательной среды. Однако и там, где доминирует одна религия, конфликты на религиозной почве не исключаются, только в этой ситуации они разворачиваются по линии «верующие — атеисты». Поэтому задача воспитания веротерпимости, формирования и развития у школьников умения вступать во взаимодействие с носителями иных религиозных взглядов является одной из важнейших в деятельности педагога.

Существуют различные подходы к пониманию веротерпимости. Не все они являются научными; некоторые из них закреплены на уровне обыденного, житейского, повседневного сознания или проповедуются отдельными средствами массовой информации.

1. *Веротерпимость как признание права на существование любых религиозных верований*, независимо от ценностей или антиценностей, на которые они ориентируют, от наличия в них нравственного и культуросозидающего потен-

¹ Здесь речь не идет о так называемых нетрадиционных религиях и деструктивных культах, направленных не на позитивное становление человека, а на разрушение его личности и деформацию качеств, составляющих «истинно человеческое в человеке».

циала. С этой точки зрения право на существование имеют все религии, в том числе и те, которые несут в себе явную опасность для человека и общества (например, деструктивные культы), поскольку человек сам ответственен за свои религиозные убеждения и за последствия исповедания ими той или иной религии. Однако такой подход становится все менее популярным. Общество и государство становятся на позицию защиты интересов человека от тех религий и псевдорелигий, которые ориентированы на антиценности, учения которых противоречат культурным и нравственным нормам.

2. *Веротерпимость как попытка объединения всех религий* предполагает, что между существующими в настоящее время религиями нет принципиальных различий — ведь все они утверждают приоритет духовного над материальным, провозглашают необходимость ориентации человека на высшие ценности и моральные нормы. «Слабое звено» такой позиции — в отсутствии оснований для формирования критического мышления и умения отстаивать собственные взгляды и убеждения; «размываются» особенности национальной культуры и, как следствие, искажается культурная идентификация человека.

3. *Веротерпимость как снисходительное отношение к носителям иных религиозных верований* базируется на положении о превосходстве одной религии над всеми остальными. Исповедание другими людьми иных религиозных верований рассматривается как проявление слабости, к которой надо отнестись с пониманием и снисхождением. Уязвимость такого понимания веротерпимости в том, что оно содержит в себе возможность развития в сторону религиозного фанатизма.

4. *Веротерпимость как расширение собственного духовного опыта и конструктивный диалог.* Расширение духовного опыта понимается не как включение в состав одной религии духовных практик, составляющих принадлежность другой, а как понимание и принятие многообразия окружающего мира, способность видеть его позитивные и негативные проявления, обнаруживать «точки соприкосновения» с целью решения значимых проблем. Именно на этой основе строится в современном мире диалог религии и науки, религии и философии (к примеру, в состав православного богословского знания включаются выводы философии экзистенциализма, положения синергетики); представители разных конфессий ведут диалог о способах решения глобальных проблем — этических, экологических и социальных, в том числе проблемы терроризма и религиозного экстремизма.

Характерно, что в самих религиозных учениях заключено «противоядие» против нетерпимости. Так, христианство утверждает, что Бог создал всех без исключения людей по своему образу и подобию, а потому каждый человек заслуживает того, чтобы другие видели в нем «образ Божий». Эта же религия учит своих сторонников обращать более внимания на собственные недостатки, нежели на недостатки других, и не осуждать другого человека, а заботиться об исправлении собственной жизни.

Проявления религиозной нетерпимости в детской среде во многом совпадают с общими проявлениями авторитаризма и интолерантности. Наиболее распространенными среди них являются:

- употребление в отношении представителей той или иной религии слов, имеющих в представлении детей негативную окраску («монашка», «шахид» и др.);

- насмешки над детьми — носителями той или иной религии;

- наличие стереотипов в отношении той или иной веры, причем стереотипы могут касаться как внешних признаков («Все православные женщины одеваются в бесформенную серую одежду и носят платки») и образа жизни («Все мусульманки ведут затворнический образ жизни»), так и внутренних качеств («Верующие — люди малообразованные», «Атеисты — люди безнравственные») или особенностей самой религии («Только буддизм — религия для высокодуховных людей»);

- предубеждения («От верующих надо держаться подальше, а то не заметишь, как вовлекут в свою "секту"») и, как следствие, отчуждение;

- осквернение или порча предметов, представляющих собой религиозные символы;

- кощунство — презрительно-издевательское, оскорбительное, насмешливое отношение к религиозным догматам, установкам, обрядам, грубое выражение мнения о них;

- богохульство — оскорбление любого объекта религиозного поклонения, акт глумления над Богом и религиозными святынями, оскорбляющий чувства верующих. Законодательством тех стран, где церковь тесно связана с государством, богохульство наряду с кощунством рассматривается и наказывается как уголовное преступление.

Эти проявления нетерпимости в религиозной сфере характерны как по отношению к верующим детям со стороны неверующих, так и по отношению к детям-иноверцам.

Крайним выражением нетерпимости в религиозной сфере выступает религиозный фанатизм. Религиозный фанатизм (от лат. *fanaticus* — исступленный, неистовый) — слепая, доведенная до крайней степени приверженность религиозным идеям и стремление к неукоснительному следованию им в практической жизни, нетерпимость к иноверцам и инакомыслящим. Особенно ярко фанатизм проявляет себя в религиозном сектантстве. Типы фанатиков различны: от пассивно-созерцательного, мистического до активно-экстремистского; последний навязывает другим «истинную веру» любыми средствами, в том числе противозаконными, безнравственными, а иногда и изуверскими.

К признакам веротерпимости в детской среде можно отнести следующие:

- Отсутствие оскорбительных высказываний и намеков в адрес верующих детей или детей — носителей иной религии, корректное употребление слов, специфичных для той или иной религии.

Когда основой общения в детской среде выступает веротерпимость, дети не только не употребляют религиозных терминов в качестве оскорбительных ярлыков, но и понимают значение этих терминов. Так, слово «юродивый» не равнозначно понятию «психически больной человек»; в православной культуре так называют людей, сознательно отказавшихся от «обычного употребления разума», но обличающих несправедливость и втайне

творящих добрые дела. В мусульманской культуре шахидом именуется не террорист, а мученик за веру; террористы, присвоив себе это наименование, осквернили понятие мученичества.

- Корректные, уважительные отношения между большинством и меньшинством, отсутствие стремления доминировать со стороны школьников, представляющих большинство.

- Включение всех без исключения детей в диалогическое взаимодействие; во взаимодействии доминируют ценностные отношения.

- Уважительное отношение к обычаям различных конфессий, чувство такта, деликатность в отношении к ним. Всем школьникам предоставляется возможность познакомить одноклассников со своими верованиями, традициями, обычаями. С другой стороны, такое знакомство не должно превращаться в насаждение собственной веры.

Уважительное отношение не означает безусловной поддержки перенесения религиозных обрядов в школьную среду (разумеется, если школа не является конфессиональной, т.е. специально предназначенной для религиозного воспитания). Поведение верующих — и педагогов, и воспитанников — регулируется нормами той культурной среды, которая создана в учебном заведении; принимаются те элементы культуры, которые не противостоят основным ценностям культурной среды школы. Так, если безусловной ценностью признаются знания, исключаются пропуски верующими детьми занятий во время религиозных праздников, молитвы во время урока.

Для предотвращения разнообразных проявлений религиозной нетерпимости, для создания в учебно-воспитательном коллективе среды, благоприятной для воспитания веротерпимости, необходимо соблюдение ряда педагогических условий.

- *Формирование у школьников в единстве знаний, умений и отношений.* Соблюдение этого условия позволяет создать воспитательное пространство, в котором актуализируются качества школьника, связанные с направленностью на Другого. Этому служат такие формы работы, как круглые столы, национальные праздники, беседы о различных религиях, философские столы о роли религии в жизни человека, клубы интернациональной дружбы.

- *Обращенность любого воспитательного воздействия к ценностно-смысловой сфере воспитанника.* Стремление к пониманию ценностей той или иной религии, выявление и постижение смысла культурных явлений — текстов, произведений искусства, обрядов, традиций, смысла человеческих поступков и отношений и становление на этой основе индивидуальной системы ценностей помогает воспитаннику выявить то, что объединяет его с окружающими людьми, поскольку основой для смыслотворческой деятельности выступают общие для всех ценности бытия.

- *Организация деятельности школьников в контексте диалога культур* — религиозной и светской, культуры прошлого и культуры настоящего, различных национальных культур. Благодаря такому диалогу другая культура воспринимается не как чужая, а как иная, представляющая самостоятельную ценность.

ВОПРОСЫ

1. Что является основанием для выделения трех аспектов воспитания? Чем они различаются? Чем объясняется их единство?
2. Выделите и обоснуйте признаки воспитательного процесса, которые следует определить при его моделировании.
3. Как соотносятся между собой три стратегии воспитания (формы педагогической помощи): сопровождение, поддержка и управление?
4. Какие современные концепции воспитания вам известны? Каковы их основные положения? В чем преимущества и недостатки каждой из них?
5. В чем специфика гуманитарного подхода в воспитании? Каковы его основные положения?
6. Как можно классифицировать законы воспитания? Каково содержание основных законов воспитания? Как эти законы учитываются в воспитательной деятельности?
7. Что понимается под педагогическим средством, методом, приемом, формой? Какие средства, методы, приемы, формы воспитания вам известны?
8. Что понимается под ценностно-смысловым диалогом в воспитании? Какова роль ценностно-смыслового диалога в формировании гуманитарных установок ребенка?
9. Каковы основные линии диалога идей в современном воспитании? Каким образом в этом диалоге реализуются гуманитарные установки педагога-исследователя и педагога-практика?
10. Какие характеристики присущи всякому системному объекту? Как они отражаются в воспитательной деятельности педагога?
11. Всегда ли системный характер воспитания ведет к становлению гуманитарной позиции ребенка? Если да, что чем это обусловлено? Если нет, то что необходимо для воспитания гуманитарной позиции?
12. По какому основанию выделяются уровни становления системы? Какой признак проявляет уровень системы?
13. Что такое коллектив как объект и субъект воспитания? В чем состоят его отличия от других групп, а в чем сходство?
14. Каковы характеристики гуманитарной атмосферы в классе?
15. В чем состоят основные функции классного руководителя в организации педагогического процесса?
16. Какие направления в содержании воспитательной работы классного руководителя возможно выделить? Чем обосновано это выделение?
17. Назовите причины, по которым важно учитывать национальную специфику в педагогической деятельности. В чем сущность наиболее распространенных педагогических подходов к анализу и решению проблем национального воспитания?
18. Каково содержание понятия «патриотизм»? Какова логика организации патриотического воспитания? В чем состоит аспект гуманитарности при воспитании патриотизма?

19. Дайте характеристику культуры межнационального общения и основных средств ее формирования.

20. Охарактеризуйте цели и задачи поликультурного образования. В чем опасность появления у людей стереотипов на основании принадлежности к какой-нибудь культурной группе (например, к группе футбольных болельщиков, к этнической группе)?

21. К каким отрицательным последствиям в отношениях между людьми приводит разделение культур на высокую и низкую, развитую и развивающуюся? Какие могут быть негативные последствия таких положительных стереотипов, как «Сельские жители Ставрополя трудятся на полях от зари и до зари», «Вологодцы делают хорошее масло»?

22. Каковы основные проявления религиозной нетерпимости? С какими из них вам приходилось сталкиваться? Как на них реагировали вы и окружающие люди?

23. В чем проявляется наличие в воспитательном коллективе обстановки веротерпимости? Каковы основные проблемы воспитания веротерпимости и условия их решения?

Упражнения

1. Опишите одну из форм воспитательной работы, которая запомнилась вам из школьного детства. Чем она оказала влияние на вас? На развитие каких качеств (личностных, индивидуальных, субъектных) больше всего повлияла? Чем объясняется это влияние? В чем проявилось?

2. Сравните позиции двух педагогов. С какой из них вы более согласны?

Молодой преподаватель саратовской гимназии Н. Г. Чернышевский обращался к своей невесте, пытаясь отговорить ее от брака с ним в предчувствии ждущей его драматической судьбы: «...С моей стороны было бы низостью, подлостью связывать с своей жизнью еще чью-нибудь потому, что я не уверен в том, долго ли я буду пользоваться жизнью и свободой. У меня такой образ мыслей, что я должен с минуты на минуту ждать, что явятся жандармы, отвезут меня в Петербург и посадят в крепость, и Бог знает на сколько времени. Я делаю здесь такие вещи, которые пахнут каторгой, — я такие вещи говорю в классе».

Любопытная получается картина: при оппозиционных взглядах связать со своей жизнью судьбу женщины — низость и подлость, а говорить в классе детям вещи, которые пахнут каторгой, — вполне нормально. Куда он их звал и какую судьбу им готовил? Как потом сложилась их жизнь?

Другой педагог — Я. Корчак — считал, что детей надо учить разумным компромиссам, готовить к жизни в реальном государстве с существующими в нем институтами и устоявшимися нормами.

Кто из них прав?..

Я м б у р г , Е . А . Школа для всех: Адаптивная модель: (Теоретические основы и практическая реализация) / Е. А. Ямбург. — М.: Новая школа, 1997. — С. 172

3. Познакомьтесь с фрагментом урока (*Засобина, Г. А. Практикум по педагогике / Г. А. Засобина. — М., 1986. — С. 39–41.*):

Две задачи решали, как орехи шелкали... Хорошо, сейчас они получают еще одну. Посмотрим, насколько сообразительны и умеют отказаться от шаблона.

Софья Петровна разъяснила условие задачи, записала данные на доске, сказала:

— Не торопитесь, взгляните повнимательнее на доску, подумайте.

Вскоре по победным взглядам третьеклассников Софья Петровна поняла, что ребята задачу решили неверно, подвоха не заметили.

— Поднимите руки, у кого в ответе 27,— сказала она.

Поднялись три руки: Сережи Хазина, Милы Валетовой и Юры Воробьева. Однако Сережа, окинув взглядом сидящих впереди, моментально отдернул руку, так что никто, кроме Софьи Петровны, не успел это заметить. Остались две руки. В классе раздался смех... С веселой издевкой одноклассники смеялись над Милой и Юрой. Мила растерянно оглянулась... Ее рука слегка согнулась, а затем покорно опустилась.

Юра сидел на первой парте и не видел класса. Повернувшись, он увидел смеющиеся лица ребят и ликующего Гену, Лицо Юры порозовело, рука дрогнула, пальцы сжались в некрепкий кулачок, но медленно разжались вновь. Рука его напряглась.

— Можно опустить,— сказала Софья Петровна, спеша Юре на помощь.— Теперь поднимите руки те, у кого получилось другое число.

Все руки весело взметнулись вверх.

— А у кого же все-таки 27?

Снова поднялась только Юрина рука.

— Воробьев, раз у тебя одного в ответе 27, то ты объясни нам, как это получилось,— прервала смех ребят учительница.

Юра встал и молчал, опустив голову.

— Раз задача решена, осталось самое легкое дело — объяснить ее, — с нарочитым равнодушием сказала Софья Петровна.

Но Юра продолжал молчать. А учительница думала о том, что в таком возрасте дети не умеют противостоять ни коллективу, когда он ошибается, ни вышестоящему лицу — ей. У них сильно развито это чувство: делай все так, как принято, как все. Они не научились еще понимать и прощать...

Юра заговорил. А потом пошел к доске. Класс, почуяв неладное, притих. Когда все решение было записано на доске, Софья Петровна спросила:

— Кто согласен с таким решением? Кто не согласен?

Все подавленно молчали.

— Итак, ребята, прав оказался один Юра Воробьев. Один Юра! — продолжала Софья Петровна.

— А у меня тоже так! .. Было... — сказал Сережа Хазин.

— Неужели? А я видела только одну поднятую руку, — удивилась учительница.

— А я... не поднимал...

— Почему?

— Просто... А зачем поднимать?

— А зачем говорить сейчас, что у тебя 27 было?

Теперь засмеялись над Сережей.

— А Мила тоже поднимала руку,— сказала ее соседка по парте,— у нее и сейчас 27.

— Я не видела ее руки!

— А она быстро опустила.
 — Это плохо! Но хорошо, что она сейчас опустила не руку, а глаза. Ребята, а как мы наградим Юру?
 — Поставьте ему пятерку!
 — Пятерку я ему поставлю. За сообразительность.
 А за мужество? Юра ведь не знал, что решил правильно, но выдержал насмешки, твой указательный палец Гена. Согласен, что это мужество?
 — А такого предмета нет,— вышел из положения Гена.
 — Есть, Гена, есть. Только если по математике экзамен сдают в школе два раза за десять лет, то экзамен на мужество сдают почти каждый день. Кто на войне, кто на работе, кто в школе, кто сам себе. Вот только сдать его не все могут.
 — Я что ли не могу? — заподозрил подрыв своего авторитета Гена.
 — Не знаю. Сейчас ты просто ошибся в решении задачи. И еще раз ошибся, когда потешался над поднятыми руками. Согласен?
 — Ага! — не сразу ответил Гена.
 — Признавать свою ошибку и свою правоту — это всегда требует мужества. Так что же мы поставим Юре за мужество?
 — А ничего не надо! Пусть бесплатное будет! — сказал Гена.
 И все опять рассмеялись.

а) Какую воспитательную проблему решала учительница? В чем актуальность этой проблемы? Какие закономерности становления ребенка она отражает?

б) Какова была воспитательная цель? Чем она обосновывается (соотнесите с этапами целенаправленного воспитания)? Не достигалась ли она за счет снижения результатов обучения?

в) Выделите этапы воспитательного взаимодействия учительницы и детей. Соотнесите их с тремя фазами воспитания (рефлексивной, ценностной и проективной) и оцените эффективность деятельности учительницы.

г) Выделите кризисные моменты урока. Какими средствами учительница «провоцировала» кризисы и какими методами оказывала помощь в их преодолении? Насколько целесообразными и результативными были эти действия?

д) Соотнесите действия учительницы с предложенным алгоритмом анализа педагогической ситуации. Насколько ее деятельность была логичной и последовательной? Как это отразилось на результативности воспитания и достижении образовательного результата?

4. Проанализируйте по предложенному в теме 2 алгоритму следующие педагогические ситуации (*Засобина, Г. А. Практикум по педагогике / Г. А. Засобина. — М., 1986.*):

Добровольцы, вперед!

Классный руководитель пришел в свой 7-й класс.

— На следующей неделе, — сообщил он, — в нашей школе будет проходить семинар для учителей города. Нужно встретить гостей так, чтобы у них сложилось доброе мнение о хозяевах. Требуются добровольцы. Встретить и проводить — дело несложное, но в него надо вложить душу. Добровольцы, вперед!

В ответ напряженная тишина. Неужели нет желающих? Девочка на последней парте тянет руку:

— А вы назначьте!

По лицу ее видно, что она добровольцем назвалась бы с удовольствием, да одной как-то неудобно...

Правда

В редакцию одной газеты пришло письмо от мамы ученика VII класса:

«Дорогая редакция!

Очень прошу вас помочь мне разобраться, правильно ли поступил мой сын. Учится он в VII классе. На днях, придя из школы, он рассказал мне о случае, который произошел на уроке географии. Учительница вызвала к доске девочку и попросила ее написать на доске названия рек Европы. Девочка все время подглядывала и списывала все названия с карты. Учительница этого не заметила и сказала:

— Молодец! Ставлю тебе пять!

Тогда мой сын поднял руку и сказал учительнице, что девочка все списала с карты. Учительница спросила у девочки:

— Это правда?

Та ничего не ответила и опустила голову. Учительница поняла, что ее обманули, и вместо пятерки поставила двойку.

Выслушав рассказ сына, я почему-то не сказала, что он прав или неправ, но все время думала: мог бы и должен ли был он поступить иначе? Помогите мне разобраться в этом».

О порядочности

— Мне не веришь, спроси ту девочку, которая играет в классы...

— Вон ту? Ну ее, она порядочная!

— Как-то очень странно ты выразился... Разве плохо быть порядочной девочкой?

— А то хорошо!?

5. С. П. Афанасьев, С. В. Коморин и А. И. Тимонин так описывают позицию некоторых вожатых в отношении занятости детей:

«К сожалению, для отдельных вожатых этот вопрос решается исключительно просто: "Чем бы дитя ни тешилось, лишь бы не плакало". Ну и что, что дети целый день смотрят видеофильмы, — они же не стекла бьют. Ну и что, что они, не выходя из палаты, играют в карты, — они же никому не мешают. И чем плохо, если отряд в полном составе подстригает маникюрными ножницами газон перед столовой?» (Афанасьев, С. П. Что делать с детьми в загородном лагере / С. П. Афанасьев, С. В. Коморин, А. И. Тимонин. — М.: Новая школа, 1994. — С. 55-56).

Какой педагогический закон при этом игнорируется? В чем неконструктивность такого подхода? Чем объяснить, что такой подход, по словам авторов, «как раз и расцветает в тех лагерях, где административные меры в почете»? На какие принципы воспитания следует ориентироваться педагогу с целью «профилактики» подобного подхода к организации деятельности детей?

6. А. С. Макаренко для того, чтобы добиться качественных изменений во внутреннем мире своих воспитанников, предлагал использовать «метод взрыва». Он писал:

«Мне представляется..., что так называемая перековка, выправление характера, не должна происходить эволюционно, на протяжении длительного времени... В эволюционном порядке собираются, готовятся какие-то предрасположения,

намечаются изменения в духовной структуре, но все равно для реализации их нужны какие-то более острые моменты, взрывы, потрясения».

В то же время Н. Е. Щуркова, основываясь на обобщении многочисленных фактов педагогической действительности и опыте собственной педагогической деятельности, утверждает:

«Зная, что человек — продукт сложнейшего процесса и довольно длительного, было бы бессмысленным требовать немедленной ломки характера, отказа от пристрастий и привычных способов деятельности. Было бы странным требовать, чтобы ребенок немедленно отказался от своих “сейчасных” переживаний, мыслей, если они не соответствуют нормам общества».

Как вы можете объяснить тот факт, что и в том, и в другом случае деятельность воспитателя бывает равно успешной?

7. Прочтите описание педагогической ситуации:

В глухом уголке школьной усадьбы пионеры посадили хризантемы. К осени здесь расцвели белые, синие, розовые цветы. В ясный теплый день я привел своих малышей. Дети были в восторге от обилия цветов. Но горький опыт убедил меня в том, что детское восхищение красотой часто бывает эгоистичным. Ребенок может сорвать цветок, не видя в этом ничего предосудительного. Так получилось и на этот раз. Вот я вижу в руках у ребят один, другой, третий цветок. Когда осталось не больше половины цветов, Катя вскрикнула:

— А разве можно рвать хризантемы?

а) Как бы вы оценили действия педагога в воспитательном отношении? С чем согласны в его действиях, что сделали бы иначе?

б) Как вы предлагаете продолжить ситуацию: как следует поступить педагогу, что сказать детям?

Познакомьтесь с продолжением ситуации, описанной В. А. Сухомлинским (*Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. — Мн, 1981. — С. 84–85*):

...В ее словах не было ни удивления, ни возмущения. Девочка просто спрашивала. Я ничего не ответил. Пусть этот день станет уроком для детей. Ребята сорвали еще несколько цветков, красота уголка исчезла, лужайка выглядела осиротевшей. Порыв восхищения красотой, вспыхнувший в детских сердцах, угас. Малыши не знали, что делать с цветами.

— Ну как, дети, красивый этот уголок? — спросил я. — Красивы эти стебельки, с которых вы сорвали цветы?

Дети молчали. Потом сразу заговорило несколько человек:

— Нет, некрасивые...

— А где теперь мы будем любоваться цветами?

— Эти цветы посадили пионеры, — говорю детям. — Они придут сюда любоваться красотой — и что же увидят? Не забывают, что вы живете среди людей. Каждому хочется любоваться красотой. У нас в школе много цветов. Но что получится, если каждый ученик сорвет по одному цветку? Ничего не останется. Людям нечем будет любоваться. Надо создавать красоту, а не ломать, не разрушать ее.

Придет осень, наступят холодные дни. Мы пересадим эти хризантемы в теплицу. Будем любоваться красотой. Чтобы сорвать один цветок, надо вырастить десять.

в) Насколько предложенный вами план действий согласуется с действиями В. А. Сухомлинского? Чем объясняются сходство и расхождения? Как вы объясните логику воспитательной деятельности В. А. Сухомлинского?

г) Проанализируйте всю ситуацию с позиций системного подхода:

- опишите ее (выделите компоненты, их взаимосвязь и ведущий компонент):
- определите наличие системных признаков (контекстность, оптимальность, интегративность);
- оцените уровень системности в деятельности педагога (с первого по четвертый).

д) Чем оправдано пространное объяснение педагога в конце ситуации? Как изменилось бы воспитательное значение ситуации, если бы объяснение педагога последовало сразу после вопроса девочки «А разве можно рвать хризантемы?»?

е) Покажите, как системность воспитательной деятельности В. А. Сухомлинского обеспечила гуманитарный характер его взаимодействия с воспитанниками и воспитание у них гуманитарной позиции.

ж) Предположите, к какому воспитательному результату привела система действий педагога в данной ситуации. По каким признакам и какими методами можно было бы проверить достижение такого результата?

Прочтите окончание описанной В. А. Сухомлинским ситуации:

Через несколько дней мы пошли на другую лужайку — здесь росло еще больше хризантем. Дети уже не срывали цветов. Они любовались красотой.

з) Насколько ваши предположения об оценке результативности совпали с действиями автора?

е) Предположим, ситуация в первом случае развивалась иначе:

В глухом уголке школьной усадьбы пионеры посадили хризантемы. К осени здесь расцвели белые, синие, розовые цветы. В ясный теплый день я привел своих малышей. Дети были в восторге от обилия цветов. Но горький опыт убедил меня в том, что детское восхищение красотой часто бывает эгоистичным. Ребенок может сорвать цветок, не видя в этом ничего предосудительного. *Однако в этот раз я с удивлением наблюдал, что дети не срывали цветов. Они радостно любовались красотой...*

Предложите свой вариант системы действий педагога, направленных на достижение той же воспитательной цели («Не забывайте, что вы живете среди людей. Каждому хочется любоваться красотой. Надо создавать красоту, а не ломать, не разрушать ее»).

8. Подготовьте и проведите мини-диспут. Разбейтесь на творческие группы и подготовьте ответы на следующие вопросы:

- Обучая умению жить в ладу с окружающими, не забываем ли мы об умении не менее, а может быть, более важном, а именно: умении жить в ладу с самим собой?

- Однозначно ли хорошо «ставить интересы коллектива выше своих собственных»? Всегда ли коллектив прав?

- Всегда ли общественное мнение защищает каждого члена коллектива, в особенности самого слабого?

- Можно ли назвать подлинными коллективами те классные группы, которые мы имели и имеем повсеместно в школе?

- Каков механизм возникновения интереса, а позднее и уважения к Другому, если мы находимся в коллективе?

Продумайте свое выступление, подберите исторические и современные факты, примеры, доказательства своей позиции. Вначале каждая группа готовит свое выступление, затем начинается обсуждение разных точек зрения. По окончании диспута подводятся итоги.

9. Попробуйте с позиций сторонников коллективного воспитания и их оппонентов аргументированно доказать обоснованность следующих суждений:

- А. С. Макаренко: «...Педагогическая логика не сможет выдержать никакой критики, если мы вычеркнем в логическом построении коллектив».

- Ю. П. Азаров (доктор педагогических наук, профессор, автор ряда книг по проблемам воспитания): «Макаренко создал набор примитивных догм, которые легко вкладывались в сознание учительства: для коллектива, через коллектив, в коллективе! (...) Макаренковщина исчерпала себя».

При аргументации выделите три основных момента:

а) субъективная оценка роли коллектива (позиция личности — члена коллектива): «Что для меня значит коллектив? Что я обретаю в системе коллективных отношений и что утрачиваю?»;

б) объективная оценка роли коллектива (обобщенная позиция педагога, психолога, социолога): «Что дает коллектив личности, какие ее свойства и качества могут быть сформированы только (или главным образом) в коллективе?»;

в) ваша собственная оценка, основанная на личном опыте и ваших знаниях в области философии, социологии, психологии, педагогики.

10. Можно ли говорить о том, что с появлением Пятницы на острове у Робинзона Крузо возник коллектив? Вспомним: у членов сообщества была совместная жизнедеятельность, были определенные цели и перспективы, распределение ролей...

11. Оцените ситуацию «В учительской» (см. тему 9), в которой оказался классный руководитель:

- Какие задачи предлагают решить классному руководителю учителя-коллеги? Может ли он отказаться от их решения?

- Можно ли надеяться, что Ольга Петровна оправдает надежды своих коллег?

- А как бы вы вели себя на месте классного руководителя? на месте каждого из учителей?

12. Конфликт разрешается тогда, когда обе конфликтующие стороны выигрывают. Проанализируйте следующую ситуацию: в классе, где Вы являетесь классным руководителем, один ученик обозвал другого кличкой, имеющей отношение к какой-нибудь черте его этнической группы. Каким образом можно разрешить данную конфликтную ситуацию, чтобы обе стороны выиграли?

13. Рассмотрите разнообразие оценок характера русского народа. Объясните, в чем, на Ваш взгляд, причины столь разнообразных мнений?

Н. Г. Чернышевского возмущало в русских людях вьевшееся рабство; Н. В. Гоголь, напротив, умилялся их покорностью; И. А. Гончаров жестоко высмеивал неорганизованность, безалаберность и ложь как черту русского национального характера; Л. Н. Толстой был восхищен силой и единством русского национального духа; Ф. М. Достоевский наделял россиянина чертами иррациональности, отягченной бессознательными влечениями, страстями и сомнениями; Н. А. Бердяев подчеркивал стремление русского народа к соборности и социальной справедливости; В. И. Ленин гордился русской революционной традицией; К. Д. Ушинский размышлял о народности, ее значении в общественном воспитании, в организации школы и сохранении духа нации.

14. Проанализируйте ситуацию «Беженцы и их дети»

На рынке:

— Вот, понаехали тут на нашу голову! Из-за вас цены выросли!..

На улице:

— Проходу от них нет — куча детей, одна грязь да бомжи!..

В школе (учительница):

— И что с ними делать? Дети как дети, но учились по другим программам, да и отстали здорово. Заниматься с ними на уроке — значит своим, «коренным», недодавать...

В родном доме (мама):

— Ты, Коля (Галя), не ходи с этими новыми мальчиками (девочками): кто их знает, какие они, с чем приехали, чему научат...

И свидетели, а то и участники всех этих разговоров — наши юные ученики и воспитанники. Народ-то в целом добр и гостеприимен, но... Сами беженцы и их дети, конечно, влияют на «коренных» мальчиков и девочек. Как сделать, чтобы чужое горе воспринималось именно как несчастье, требующее сочувствия и помощи, а не злобного недовольства? Беженец — вина или беда? Как лично вы относитесь к беженцам? Во имя нравственного здоровья собственного ребенка, захотевшего привести к себе «пожить» «чужого» сверстника, вы бы отказались его на время принять или поступились бы этим неудобством?

Можете ли вы предложить какие-нибудь особые действия или шаги примирения, которые следует предпринять в предложенной ситуации? А для разрешения других конфликтов, которые вызывают ваше беспокойство?

15. Рассмотрите и проанализируйте предложенную картотеку форм воспитания. Дополните предложенную картотеку форм воспитательной работы.

Краеведческая деятельность: турпоходы, экскурсии по родному краю, историческим местам. Зарубежные поездки.

Фольклорные экспедиции, посвященные сбору народных песен, пословиц, поговорок, сказок, обрядов, танцев, предметов народного быта, одежды, культуры.

Выпуск устных, рукописных и печатных журналов, радио- и телепередач, знакомящих с культурой народов России и мира.

Встречи с яркими представителями разных национальных культур (поэтами, писателями, учеными, изобретателями).

Театральные постановки легенд, сказок, пьес разных народов.

Недели народной музыки. Участие в национальных певческих праздниках.

Праздники поэзии (в Михайловском, Тарханах, Константинове и др.).

Фольклорные праздники.

Праздники национальной кухни.

Работа интернациональных клубов.

Вечера дружбы.

Работа детских и подростковых объединений и организаций, изучающих историю своего края.

Конкретные социальные проекты, которые сплачивают разные национальности.

Рекомендуется следующая тематика проектов: «Я — россиянин», «По просторам России», «Планета людей», «Молодежный парламент», «Имею право», «Будем здоровы» и другие.

16. Решите педагогическую задачу (*Бодина, Е. Педагогические ситуации: Пособие для преподавателей педвузов и классных руководителей средних школ / Е. Бодина, К. Ащеулова. — М.: Школьная Пресса, 2000*), выбрав из предложенных вариантов решения тот, который вы считаете правильным. Обоснуйте свою точку зрения. Если ни один из вариантов решения вас не устраивает, предложите свой вариант. Объясните также, почему вы считаете неприемлемыми другие варианты решения.

Задача 1. На уроке истории молодая учительница увлеченно рассказывает о языческих традициях древних славян. Ребята с удовольствием слушают, им интересно. В этот же день после уроков к учительнице приходит мама одной из учениц. Верующая женщина возмущена: учительница своими бесовскими рассказами сбивает детей с пути истинного. Что ответить?

а) Не принимать претензий мамы, объяснив, что вы работаете по программе;

б) спокойно убедить женщину в ненасильственности знаний, даваемых вами, и свободе учеников принимать их или не принимать;

в) призвать маму к взаимной терпимости между светскими и воцерковленными людьми;

г) пообещать маме не спрашивать дочку по этой теме;

д) посоветовать маме в качестве противовеса общеобразовательной школе водить дочку в воскресную школу при православном храме;

е) посоветовать маме перевести дочь в специализированное православное учебное заведение.

Задача 2. В пятом классе новичок — мальчик из глубоко религиозной мусульманской семьи. Он по привычке приветствует учительницу поклоном и сопутствующими словами. Ребята смеются над его «странностями». Как быть?

- а) Поощрять вежливого мальчика и ставить его в пример другим детям;
- б) вести себя спокойно, не придавая значения особенному поведению новичка;
- в) не обращать внимания: в русской школе мусульманин быстро адаптируется и усвоит новые стандарты общественного поведения;
- г) поговорить с новичком с глазу на глаз и посоветовать ему отказаться в школе от традиционного для мусульман поведения;
- д) поговорить с родителями мальчика, попросив их отнестись с пониманием к новым условиям жизни и обучения их сына;
- е) посоветовать родителям мальчика перевести его в другую школу с более интернациональными традициями;
- ж) на одном из классных часов провести с помощью новичка беседу о мусульманской культуре.

(Ответы: 1 — б, д; 2 — ж. Но обсудите и другие варианты)

Литература

Авксентьев, А. В. Этнические проблемы современности и культура межнационального общения: Учеб. пособие / А. В. Авксентьев. — Ставрополь, 1993.

Бондаревская, Е. В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. — Ростов н/Д, 1999. — С. 391 — 400.

Борытко, Н. М. Теория и методика воспитания: Семинарско-практические занятия / Н. М. Борытко. — Волгоград, 2002.

Борытко, Н. М. Профессиональное воспитание студентов вуза: Учеб.-методич. пособие / Н. М. Борытко. — Волгоград, 2004. С. 35-50.

Воспитание в духе патриотизма, дружбы народов, веротерпимости. Круглый стол // Педагогика. — 2000. — № 5 С. 41 — 59.

Воспитательная деятельность педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Н. М. Борытко, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова; Под общ. ред. В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой. — М. «Академия», 2005. — С. 165 — 180.

Воспитательная система школы: Проблемы и поиски / Сост. Н. Л. Селиванова. — М.: Знание, 1989.

Вульф, Б. З. Словарь педагогических ситуаций: Учимся воспитанию / Б. З. Вульф. — М.: Педагогическое общество России, 2001.

Газман, О. С. Концептуальные основы содержания деятельности классного руководителя (классного воспитателя) / О. С. Газман // Вестник образования. — 1991. — № 8. — С. 2 — 40.

Гурьев, Л. Национальная школа в регионе: взгляд в будущее / Л. Гурьев, Т. Кочканян // Народное образование. — 1999. — №9. — С. 92 — 94

Данилюк, А. Я. Понятие и понимание русской национальной школы / А. Я. Данилюк // Педагогика. — 1997. — № 1.

Дмитриев, Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. — М.: Народное образование, 1999.

Измайлов, А. Э. Народная педагогика / А. Э. Измайлов. — М.: Педагогика, 1991.

Караковский, В. А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова. — М., 2000.

Лузина, Л. М. Теория воспитания: философско-антропологический подход / Л. М. Лузина. — Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2000.

Макаренко, А. С. Коллектив и воспитание личности: Сб. / А. С. Макаренко; Сост. В. В. Кумарин. — М., 1972.

Палаткина, Г. В. Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях / Г. В. Палаткина // Педагогика. — 2002. — № 5. — С. 41 — 47.

Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледж. / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М., 1996. С. 344-390.

Рожков, М. И. Организация воспитательного процесса в школе: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. — М., 2001.

Сластенин, В. А. Методы воспитания / В. А. Сластенин // Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. — М., 1988. — С. 107 — 125.

Созонов, В. П. Организация воспитательной работы в классе / В. П. Созонов. — М., 2002.

Степанов, Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. — М.: ТЦ «Сфера», 2002.

Степанов, П. Как воспитывать толерантность / П. Степанов // Народное образование. — 2001. — № 9. — С. 91 — 97.

Титова, Е. В. Если знать, как действовать: разговор о методике воспитания / Е. В. Титова. — М., 1993. — С. 93 — 110.

Щуркова, Н. Е. Классное руководство: теория, методика, технология / Н. Е. Щуркова. — М., 2000.

Щуркова, Н. Е. Прикладная педагогика воспитания: Учебное пособие / Н. Е. Щуркова. — СПб., 2005.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Примерное положение о классном руководителе общеобразовательного учреждения

1. Общие положения

1.1. Цель деятельности классного руководителя состоит в обеспечении непрерывного педагогического процесса в урочное и внеурочное время, в организации внеурочной воспитательной работы, направленной на создание в закреплённом классе условий для саморазвития и самореализации учащегося, его успешной социализации в обществе.

1.2. Задачи деятельности классного руководителя:

- формирование и развитие коллектива класса;
- создание благоприятных психолого-педагогических условий для развития личности, самоутверждения каждого учащегося, сохранения неповторимости и раскрытия его потенциальных способностей;
- формирование здорового образа жизни;
- организация системы отношений через разнообразные формы воспитывающей деятельности коллектива класса;
- защита прав и интересов учащихся;
- организация системной работы с учащимися в классе;
- гуманизация отношений между учащимися и педагогическими работниками;
- формирование у учащихся нравственных смыслов и духовных ориентиров;
- организация социально значимой, творческой деятельности учащихся.

1.3. Классный руководитель назначается в соответствии с п. 66 Типового положения об общеобразовательном учреждении (утверждено постановлением Правительства РФ от 19.03.01 №196) из числа педагогических работников учреждения, имеющих среднее специальное или высшее образование, с согласия самого работника приказом руководителя учреждения. Освобождение от обязанностей классного руководителя также производится приказом директора общеобразовательного учреждения. На период отпуска и временной нетрудоспособности классного руководителя его обязанности могут быть возложены по приказу на другого учителя, работающего в данном классе, с соответствующей доплатой за дни замены.

1.4. Обязанности, предусмотренные данным положением, выполняются в дополнение к обязанностям по основной должности с доплатой в размере, устанавливаемом руководителем учреждения в соответствии с действующими нормативными документами.

1.5. Классный руководитель подчиняется директору общеобразовательного учреждения. Текущее руководство его работой осуществляют заместитель ди-

ректора по воспитательной работе и заместитель директора по учебно-воспитательной работе.

1.6. Классный руководитель в своей работе руководствуется Законом Российской Федерации «Об образовании», Конвенцией ООН о правах ребенка, Уставом общеобразовательного учреждения, настоящим примерным положением и нормативами учета рабочего времени, утверждаемыми директором общеобразовательного учреждения.

2. Обязанности

Общие требования к объему и качеству работы классного руководителя вытекают из Трудового кодекса РФ, Закона РФ «Об образовании», приказа Минобрнауки России № 21 от 03.02.2006 г. «Об утверждении методических рекомендаций об осуществлении функций классного руководителя педагогическими работниками государственных общеобразовательных учреждений субъектов Российской Федерации и муниципальных общеобразовательных учреждений», а также Устава и концепции деятельности общеобразовательного учреждения и настоящего примерного положения о классном руководителе.

Классный руководитель по своей должности выполняет следующие обязанности:

2.1. Работа с учащимися:

организует деятельность классного коллектива учащихся, определяет состояние и перспективы его развития, обновляет содержание жизни коллектива класса в соответствии с возрастными интересами обучающихся и требованиями жизни общества;

осуществляет изучение индивидуальных особенностей, способностей, интересов и склонностей учащихся, динамику их развития;

изучает жилищно-бытовые условия учащихся класса и незамедлительно сообщает администрации о случаях уклонения от родительских обязанностей по обучению, воспитанию и содержанию детей;

создает благоприятные микросреду и психологический климат для каждого обучающегося в классе, регулирует межличностные отношения между учащимися;

способствует развитию коммуникативных качеств учащихся и оказывает им необходимую помощь в преодолении затруднений в общении;

защищает права и интересы учащихся класса, уделяя особое внимание «трудным детям» и детям, оставшимся без попечения родителей; выявляет и ведет учет детей социально незащищенных категорий, детей из неблагополучных семей;

осуществляет контроль за посещаемостью учебных занятий, с выяснением причин пропусков уроков;

организует питание учащихся класса;

организует социально значимую, творческую деятельность учащихся в процессе индивидуальных, групповых, коллективных форм работы;

содействует получению дополнительного образования обучающимися через систему кружков, клубов, секций, объединений, организуемых в общеобразовательном учреждении, учреждениях дополнительного образования детей;

совместно с органами ученического самоуправления ведет активную работу по формированию здорового образа жизни, проводит физкультурно-массовые спортивные и другие мероприятия, способствующие укреплению здоровья учащихся класса;

совместно с субъектами профилактики организует работу с учащимися класса по профилактике правонарушений и безнадзорности, употребления психоактивных веществ;

обеспечивает безопасное проведение образовательного процесса;

проводит инструктаж учащихся класса по безопасности проведения воспитательных мероприятий с обязательной регистрацией в соответствующем журнале;

организует изучение учащимися класса правил по охране труда, дорожного движения, поведения в быту, на воде и т. д; оперативно извещает администрацию о каждом несчастном случае, принимает меры по оказанию первой доврачебной помощи;

организует дежурство учащихся по классу, школе и другим общественным помещениям;

оптимально сочетает разнообразные формы работы с учащимися: индивидуальные (беседы, консультации, обмен мнениями, оказание индивидуальной помощи; совместный поиск решения проблемы и др.), групповые (творческие группы, органы самоуправления и др.), коллективные (конкурсы, спектакли, концерты, походы, слеты, соревнования и др).

2.2. Работа с учителями-предметниками:

способствует установлению взаимодействия между учителями и обучающимися;

посещает уроки с целью наблюдения за учебной деятельностью учащихся;

координирует и согласовывает педагогические воздействия на учащихся через проведение педагогических консилиумов, «малых педсоветов» и других мероприятий;

осуществляет помощь учащимся класса в учебной деятельности, выявляет причины слабой успеваемости, организует их устранение;

содействует развитию познавательных интересов, расширению кругозора учащихся (участие в олимпиадах, конкурсах, смотрах, викторинах, посещение кружков, факультативных занятий, НОУ, курсов по выбору, клубов по интересам, студий, элективных курсов), организует экскурсии, походы, посещение театров, выставок, концертных залов и т. д.

2.3. Работа с родителями (иными законными представителями):

изучает условия воспитания в семье;

организует индивидуальную работу (консультации, беседы, педагогическая помощь);

побуждает родителей (иных законных представителей) к участию в жизни класса;

проводит родительские собрания (не реже 1 раза в четверть);

организует групповые консультации по вопросам воспитания детей с участием

психолога, социального педагога, педагогов дополнительного образования детей.

2.4. Работа с документами:

ведение личных дел учащихся;

ведение классного журнала;

контроль ведения ученических дневников;

составление плана работы классного руководителя, социального паспорта класса;

сбор документов по предоставлению социальных льгот учащимся;

протоколы родительских собраний.

3. Права

3.1. Классный руководитель имеет право:

самостоятельно выбирать и использовать методики обучения и воспитания, создавать собственные воспитательные системы и программы, творчески применять новые методы, формы и приемы воспитания;

присутствовать на уроках и мероприятиях, проводимых учителями-предметниками;

использовать помещения и материальную базу общеобразовательного учреждения для проведения воспитательной работы с классом;

приглашать в необходимых случаях от имени общеобразовательного учреждения родителей учащихся;

участвовать в работе структур самоуправления: педсовета, методсовета, совета общеобразовательного учреждения, профсоюзных и других органов общеобразовательного учреждения;

вносить предложения о совершенствовании деятельности общеобразовательного учреждения;

обращаться в компетентные органы и учреждения для оперативного разрешения ситуаций жизненного кризиса воспитанников;

взаимодействовать со специалистами социально-психологической службы, медицинскими работниками, библиотекарем, педагогами дополнительного образования.

3.2. Классный руководитель не имеет права:

унижать личное достоинство ученика, оскорблять его действием или словом;

использовать отметку для наказания ученика;

злоупотреблять доверием ребенка, нарушать данное ученику слово, сознательно вводить его в заблуждение;

использовать семью для наказания ребенка;

обсуждать своих коллег с учащимися класса или их родителями (законными представителями).

4. Оценка эффективности осуществления функций классного руководителя

4.1. Эффективность осуществления функций классного руководителя оценивается с помощью двух групп критериев: результативности и деятельности.

4.2. Основным критерием результативности работы классного руководителя является уровень воспитанности, общей культуры, ответственности за порученное дело, дисциплины, гражданской позиции учащихся класса.

4.3. Основным критерием деятельности классного руководителя является эффективная работа с учащимися, родителями, учителями-предметниками, а также взаимодействие с работниками общеобразовательного учреждения, дополнительного образования детей, общественностью и т.д.

4.4. Работа классного руководителя оценивается на основе критериев результативности и деятельности по уровню ответственного отношения к выполнению должностных обязанностей (раздел 2 «Обязанности», пп.2.1-2.4), определяемому по итогам:

проверки выполнения плана воспитательной работы по итогам четверти или полугодия;

проверки установленной документации;

посещения и анализа внеклассных мероприятий, проводимых классным руководителем;

анкетирования учащихся класса и их родителей.

4.5. Оценка работы классного руководителя снижается в случаях:

наличия обоснованных жалоб на его работу со стороны родителей, учащихся, коллег-педагогов;

педагогически необоснованных конфликтов с учащимися;

применения методов воспитания, связанных с физическим или психическим насилием над личностью обучающегося;

нарушения трудовой дисциплины.

4.6. Оценка работы классного руководителя повышается в случаях:

осуществления воспитательной работы по всем направлениям деятельности;

качественного проведения воспитательных мероприятий;

участия учащихся класса в мероприятиях общешкольного, районного, городского масштаба;

использования информационных технологий учащимися и классным руководителем;

ведения документации классного руководителя в соответствии с требованиями.

Педагогика детского праздника¹

Праздник! Как светло и радостно становится на душе, когда слышим это слово! Праздник — это день радости и торжества по какому-нибудь особо значимому поводу или в память о нем. Праздники бывают традиционные, периодически повторяющиеся и разовые (по случаю); общие и для определенного круга людей. Праздники бывают также связаны с обращением к памятным датам или важным текущим событиям в жизни планеты, страны, города, школы, клуба. Поводом для праздника может стать природное явление, событие, связанное с историей, религией, этапами школьной жизни и др.

В основу организации праздников может быть положен календарный годовой круг. Обычно в выборе того или иного содержания годового круга проявляется направленность жизни коллектива образовательного учреждения: патриотическая, национальная, религиозная, интернациональная, замкнутая на собственную историю и т.д. За счет периодических повторов, цикличности таких праздников внутри воспитательной системы закладываются определенные традиции.

Праздники сочетают в себе отдых и развлечения. В любом празднике — народном, политическом, религиозном, профессиональном, семейном — человек в какой-то мере освобождается от повседневных забот, ощущает эмоциональный подъем и получает возможность открытого выражения своих чувств. Праздник включает в себя такие специфические жизненные, культурные, эстетические проявления, которые вне его пределов не существуют. Тем самым он способен на время преобразовывать течение обыденной жизни, оставляя участникам яркие впечатления и переживания.

Особое значение имеют карнавальные праздники с переодеваниями, мистификациями, анонимностью и равенством участников. Они становятся некими социально-психологическими отдушинами в жизнедеятельности сообщества взрослых и детей. Карнавал — это смех, шутки, символические фигуры-образы, соответственно оформленное воспитательное пространство.

Карнавальная культура предполагает «обращение», замену правил и норм обычного поведения на противоположные. В силу своей природы карнавалы не должны быть частым явлением.

Бывают праздники, отмеченные светлой грустью — таким стал для нашей страны, к примеру, День Победы, когда, радуясь, мы вспоминаем тех, кто отдал свои жизни за нашу свободу. Такие праздники особой значимости называют торжественными. Они возвышают нашу душу, очищают ее от суетности, обращают к размышлениям о собственном назначении, побуждают к самосовершенствованию.

Праздники бывают семейные, государственные, церковные, разные! А бывают школьные праздники... Чувствуете, как радостное настроение сразу сме-

¹ Опубликовано в кн.: Совместные праздники для школьников и родителей. — М.: Глобус, 2006. — С. 5–22. Приводится в сокращении.

нилось тревожным ожиданием? Потому что школьный праздник в памяти многих из нас — это «мероприятие», которое осуществляется формально, без заинтересованности, по обязанности.

Конечно, в словарном определении мероприятия как «совокупности действий, объединённых одной общественно значимой задачей» нет ничего негативного. Но нет и праздника, радости нет! Вместо нее — «принятие мер». По отношению к кому? В связи с чем? За что?! За «галочку», за строчку в отчете, за «чувство исполненного долга».

Но ведь именно чувства, эмоции, переживания — то, что определяет, состоялся ли праздник. И шире — состоялось ли воспитание¹. Потому что именно в эмоционально-чувственном общении мы обращаемся не к «учащемуся», не к «личности» даже, а к Человеку. *Праздник — особая жизненная ситуация ребенка, подростка, юноши или девушки, когда без назидательности и упреков они проходят уникальную практику социального общения.* Огромный воспитательный потенциал праздника состоит в том, что он дает возможность для активного самовыражения, вызванного реакцией на конкретное событие, для творческого самоутверждения.

Итак, две самых главных характеристики праздника — это радость и совместность, событие и со-бытие.

Праздник как событие

Что в воспитательном смысле можно считать событием? Только то, что обеспечивает воспитаннику встречу с реальностью, имеет высокую степень внутренней значимости и (или) новизны для участников педагогической ситуации. Подобную значимость дают осознание преодоления определенного этапа в развитии; ярко выраженный эмоциональный фон происходящего; ощущение сопричастности к более широкому жизненному контексту; решение важной проблемы; встреча с удивительно интересным человеком и др.

Событием праздник становится, когда он содержательно наполнен и эмоционально окрашен. И то, и другое не существует объективно, вне воспитанника — это результат субъективного восприятия. То, что для одного становится волнующим и значимым, для другого проходит незаметно. Следовательно, в педагогической инструментровке праздника важнейшим является умение выстроить его в соответствии с логикой восприятия.

В этом отношении говорят о драматургии праздника: так же, как и драматургическое произведение, праздник должен иметь свои пролог, завязку, развитие действия, кульминацию, развязку и эпилог. Причем «скомканный» или пропущенный этап «отомстит» за себя тем, что праздник будет испорчен, педагог получит не те эффекты, на которые рассчитывал.

¹ Использованы материалы книги, в написании которой принимал автор: *Воспитательная деятельность педагога* / И. А. Колесникова, Н. М. Борытко, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. М.: Академия, 2005. 336 с.

Пролог праздника — важная его часть, значение которой мы часто недооцениваем. Это и предварительная подготовка к нему, и приход участников, и самое начало.

Вспомним историю про Маленького Принца:

— Поиграй со мной, — попросил Маленький принц. — Мне так грустно...

— Не могу я с тобой играть, — сказал Лис. — Я не приручен.

— Ах, извини, — сказал Маленький принц. Но, подумав, спросил:

— А как это — приручить?

<...>

— Это давно забытое понятие, — объяснил Лис. — Оно означает: создать узы.

— Узы?

— Вот именно, — сказал Лис. — Ты для меня пока всего лишь маленький мальчик, точно такой же, как сто тысяч других мальчиков. И ты мне не нужен. И я тебе тоже не нужен. Я для тебя только лисица, точно такая же, как сто тысяч других лисиц. Но если ты меня приручишь, мы станем нужны друг другу. Ты будешь для меня единственный в целом свете. И я буду для тебя один в целом свете...

Нужно «приручить» к празднику, настроить на восприятие предстоящего общения, чтобы оно стало нужно участникам праздника.

Как поется в известной песенке, «В урочный день, в урочный час мы снова рады видеть вас...». Внезапно, «без объявления войны», учительница оставляет детей для репетиции праздника и надеется (наивная!?) на понимание с их стороны и со стороны их родителей — «Я же для вас стараюсь!» А все понимают, что «старается» она только для себя, чтобы угодить начальству, чтобы сэкономить время на продумывание подготовки, чтобы... Мало ли какие причины могут быть. Только результат один — взаимная нервозность и зря потраченное время.

А если подготовка заранее распланирована по времени, сформированы творческие группы, совет дела, который координирует их работу, розданы «секретные задания» по подготовке сюрпризов для участников праздника, а на самодельном табло «До праздника осталось ... дней» число этих дней постоянно уменьшается — все находятся в радостном ожидании и дни перестают быть одинаковыми.

Но вот праздник подготовлен. Что, кто и как встречает его участников? Уставшая, издергавшаяся и нервная «учителка» или добрая радушная хозяйка? А почему, собственно, должна встречать она? Может, пусть лучше ее встретят ученики, которые стали хозяевами праздника? Звучит ли музыка? Оформлен ли класс или актовый зал? Чисто ли там хотя бы? И в чем придут на праздник дети и взрослые? Мне приходилось видеть выпускников, пришедших на гимназический выпускной вечер в спортивной одежде, и самому испытывать неловкость, оказавшись в джинсах на лицейском балу, когда вокруг меня были старшеклассники во фраках и старшеклассницы в пышных платьях. Ведь если «театр начинается с вешалки», то школьный праздник — с домашних сборов на него.

Наконец, какими будут первые слова, услышанные на празднике? «Добрый вечер, дорогие друзья! Как прекрасно, что все мы здесь, что радуемся нашей встрече!» или «Ну давайте уже начинать! А то время же идет. Думаете, я тут с

вами до утра сидеть буду?» Какими приемами будет «собрано» внимание детей? Как участники будут «разогреваться», настраиваться на соответствующее восприятие праздника?

З а в я з к а — это возникновение интриги. Классическая «пропажа Снегурочки», решение «отправиться в полет по галактике Диско» или на поиски Синей птицы счастья — важно, чтобы дальнейшая цепь событий не распалась на совершение бессмысленных ритуальных действий.

— Что ты делаешь? — спросил Маленький принц.

— Сортирую пассажиров, — отвечал стрелочник. — Отправляю их в поездах по тысяче человек зараз — один поезд направо, другой налево.

И скорый поезд, сверкая освещенными окнами, с громом промчался мимо, и будка стрелочника вся задрожала.

— Как они спешат! — удивился Маленький принц. — Чего они ищут?

— Даже сам машинист этого не знает, — сказал стрелочник.

И в другую сторону, сверкая огнями, с громом пронесся еще один скорый поезд.

— Они уже возвращаются? — спросил Маленький принц.

— Нет, это другие, — сказал стрелочник. — Это встречный.

— Им было нехорошо там, где они были прежде?

— Там хорошо, где нас нет, — сказал стрелочник. И прогремел, сверкая, третий скорый поезд.

— Они хотят догнать тех, первых? — спросил Маленький принц.

— Ничего они не хотят, — сказал стрелочник. — Они спят в вагонах или просто сидят и зевают. Одни только дети прижимаются носами к окнам.

— Одни только дети знают, чего ищут, — промолвил Маленький принц. — Они отдают все свои дни тряпочной кукле, и она становится им очень-очень дорога, и если ее у них отнимут, дети плачут...

— Их счастье, — сказал стрелочник.

Воспитывает лишь то, что наполнено смыслом, т.е. значимо «для меня лично». Оно же радует и печалит, тревожит и зовет — превращает наши дела и поступки в жизненные. Пусть этот смысл будет игровым, в котором «моделируется» жизненная ситуация, пусть даже будет фантастическим (это же праздник, игра!). Главное, чтобы он «задевал» человека, не оставлял равнодушным, чтобы человек «знал, чего ищет». В этом назначение завязки.

Р а з в и т и е д е й с т в и я обязательно должно предусматривать деятельность самих детей. Причем нужно помнить, что есть пределы человеческого произвольного внимания. Даже у взрослого человека, который не устал и не болен, этот предел — 20 мин. Чем ближе к вечеру начинается праздник, тем короче продолжительность активного восприятия. У младших школьников она короче, чем у пяти-шестиклассников (не случайно в начальной школе проводятся не вечера, а утренники), а у подростков опять снижается... Это нужно обязательно учитывать для удержания внимания и активности детей на празднике — иначе не избежать «силовых мер» наведения порядка, т.е. праздник будет испорчен.

Реально мы можем рассчитывать на 3–5 мин. активного внимания. Затем нужно «сменить очаг возбуждения», т.е. переключить канал восприятия. Так делается на концертах: после певца выходит конферансье или предлагается по-

смотреть танец. Две-три песни подряд, без «перебивки» их репликами исполнителя, слушаются с трудом. Но певцы уже давно работают с залом. «Поем все вместе!», «Не вижу ваши руки...» и другие приемы действуют безотказно.

Какими еще приемами повысить активность ребят во время праздника, вовлечь их в происходящие события? Вот некоторые из них¹:

▪ «Куда побежали разбойники?» — спрашивает герой. «Туда!» — кричат зрители. «Туда?» — якобы ошибается герой. «Нет, туда!» — уже громче кричат зрители. «Туда?» — опять «не понимает» герой. «Туда!» — кричат зрители. И так несколько раз, пока зрители не вспотеют.

▪ Вопросы залу.

▪ Как бы ошибаясь, ведущий просит его поправить.

▪ Ведущий просит поднять руки тех, у кого голубые глаза, кто родился в марте и т.п. (зависит от темы праздника). При этом он тоже поднимает руку, показывая пример реагирования, чтобы сработала цепная реакция.

▪ Участников или зрителей просят придвинуться ближе (или отступить на шаг назад, или образовать круг — главное, чтобы двигались).

▪ Участников спрашивают, кому не слышно, не видно, не следует ли включить свет поярче и т.п. Таким образом, аудитория вовлекается в принятие решений (а это ей еще и льстит).

▪ Предлагается совершить какие-нибудь простые действия (положить руки на плечи соседа, закрыть глаза...).

▪ А еще игры по принципы «танцуйте сидя»; блицкконкурсы на самого внимательного, самого эрудированного, самого какого-нибудь еще (только чтобы не было обидно!); игры с залом; предложение петь припев вместе и многое другое.

Очень помогает обращение к участникам за помощью: дать знак, когда истекут 20 (15, 7, 5...) минут; закрыть форточку; выключить свет; раздать материалы для конкурса; позвать опаздывающих; утихомирить соседа, наконец. Известно ведь, что «человек запоминает 10% того, что он слышит, 40% того, что он видит, и 90% того, что делает» — пусть делают! Но как?

Вспомним, как Лис учил Маленького Принца:

— Узнать можно только те вещи, которые приручишь, — сказал Лис. — У людей уже не хватает времени что-либо узнавать. Они покупают вещи готовыми в магазинах. Но ведь нет таких магазинов, где торговали бы друзьями, и потому люди больше не имеют друзей. Если хочешь, чтобы у тебя был друг, приручи меня!

— А что для этого надо делать? — спросил Маленький принц.

— Надо запастись терпением, — ответил Лис. — Сперва сядь вон там, поодаль, на траву — вот так. Я буду на тебя искоса поглядывать, а ты молчи. Слова только мешают понимать друг друга. Но с каждым днем садись немножко ближе...

Назавтра Маленький принц вновь пришел на то же место.

— Лучше приходи всегда в один и тот же час, — попросил Лис. — Вот, например, если ты будешь приходить в четыре часа, я уже с трех часов почувствую себя счастливым. И чем ближе к назначенному часу, тем счастливее. В четыре часа я уже начну волновать-

¹ Используются материалы Р. Гандапаса с сайта www.oratorica.ru.

ся и тревожиться. Я узнаю цену счастью! А если ты приходишь всякий раз в другое время, я не знаю, к какому часу готовить свое сердце...

Как видим, важна организация самого процесса «приручения»: надо запастись терпением, не «хватать быка за рога», действовать циклично. Повторы очень часто обыгрываются в сказках: вспомните «Сказку о рыбаке и рыбке», «Колобок», «Маша и медведь». Они создают настрой, но не только.

Вспомним, как любят маленькие дети, когда родители читают им многократно одну и ту же книжку, рассказывают одну и ту же сказку. Они ее уже знают наизусть и поправляют родителей, когда те ошибаются, но требуют прочесть или рассказать вновь и вновь. Потому что знают «к какому часу (и к каким эмоциям!) готовить свое сердце»! Тот же эффект используется в рекламе (в ее многократных повторях), в сериалах, в бесчисленных ток-шоу. Встреча с хорошим знакомым радует. Важно только, чтобы эти встречи не наскучили.

Кульминация — высшая точка эмоционального подъема в восприятии участников праздника.

Эмоциями называют реакции на внешние обстоятельства. Без эмоционального отношения невозможна внутренняя связь человека с миром. Физиологи считают, что эмоции генетически первичны по отношению к воле и интеллекту. В философских и социально-этических исследованиях утверждается, что эмоции обеспечивают единство рационального и эмоционального в процессе нравственного воспитания как целостности, что они абсолютно необходимы в формировании нравственных качеств человека. Эмоции возникают как результат межличностного общения, общественного настроения, подражания, внушения.

Эмоции являются формой выражения чувств как осознанных отношений к окружающему миру и самому себе. В повседневном общении мы говорим о чувстве голода, жажды, боли; приятного и неприятного; усталости, болезни и здоровья; радости и печали, любви и ненависти; ужаса, стыда, страха, восторга, сострадания; отчаяния и блаженства и т.д. Чувства охватывают, таким образом, широкий спектр явлений, которые отличаются по своей длительности и интенсивности, уровню, характеру и содержанию (от кратковременного аффекта до продолжительной страсти, от поверхностной эмоции до глубокого и устойчивого чувства и т. д.) и находятся в сложных взаимоотношениях между собой.

Эмоционально-чувственная сфера человека — предмет особого внимания воспитателя, поскольку лишь через нее можно проникнуть во внутренний мир воспитанника. Без эмоционально-чувственного переживания невозможна внутренняя связь человека с миром. Именно через эмоции происходит переработка ценностей в смыслы деятельности и жизни человека. Эмоционально-чувственные переживания делают жизнь наполненной, помогают человеку стать Человеком.

— Прощай, — сказал Лис. — Вот мой секрет, он очень прост: зорко одно лишь сердце. Самого главного глазами не увидишь.

Именно в момент наивысшего переживания мы объявляем во время торжественного праздника «минуту молчания», или сообщаем самую важную информацию, или представляем самого важного гостя праздника, или герои нашего театрализованного обозрения совершают свой самый поучительный поступок.

— Люди забыли эту истину, — сказал Лис, — но ты не забывай: ты навсегда в ответе за всех, кого приручил. Ты в ответе за твою розу.

Кульминационный момент праздника требует особо ответственного отношения к нему и ко всем участникам со стороны педагога: важно не «пережать» с эмоциями, но и не свести все на фарс, переживать самому вместе с детьми и не увлечься собственными переживаниями, не забыть о своей организующей роли. И ни в коем случае не обвинять детей в том, что кульминация получилась «смазанной»! Это мы ее не сумели организовать — в следующий раз учтем недоработки и сделаем лучше.

Развязка должна следовать быстро вслед за кульминацией. Это может быть награждение победителей, вручение памятных картонных «медалей», угольков от костра, вокруг которого проводился праздник. Чувства удовлетворенности и светлой грусти по поводу окончания праздника, расставания с друзьями — самый лучший фон для этого этапа праздника.

И вот настал час прощанья.

— Я буду плакать о тебе, — вздохнул Лис.

— Ты сам виноват, — сказал Маленький принц. — Я ведь не хотел, чтобы тебе было больно; ты сам пожелал, чтобы я тебя приручил...

— Да, конечно, — сказал Лис.

— Но ты будешь плакать!

— Да, конечно.

— Значит, тебе от этого плохо.

— Нет, — возразил Лис, — мне хорошо.

Э п и л о г — это организация последствий праздника. Нужно найти возможность, чтобы через некоторое (непродолжительное!) время после того, как праздник прошел, всем вместе (или его организаторам) вспомнить о нем, вновь пережить радость общения, обсудить, что запомнилось, что хочется возобновить. Причем такие «анализы» должны традицией, своего рода обрядом.

— А что такое обряды? — спросил Маленький принц.

— Это тоже нечто давно забытое, — объяснил Лис. — Нечто такое, отчего один какой-то день становится не похож на все другие дни, один час — на все другие часы. Вот, например, у моих охотников есть такой обряд: по четвергам они танцуют с деревенскими девушками. И какой же это чудесный день — четверг! Я отправляюсь на прогулку и дохожу до самого виноградника. А если бы охотники танцевали когда придется, все дни были бы одинаковы, и я никогда не знал бы отдыха.

В своей повседневной практике (как и в окружающей жизни) мы, педагоги, чаще всего обращаем детей к таким важным чувствам как сострадание, сопереживание... В них проявляется совместность человеческого существования, формируется стремление прийти на помощь. Это прекрасно! Но как же редко мы обращаемся сами и обращаем детей к со-радованию! Многие ли готовы раз-

делить радость другого столь же бескорыстно, как и его несчастье? Со многими ли мы готовы без опаски поделиться своей радостью? Только с друзьями. Поэтому важно не провести «разбор полетов», а именно порадоваться вместе совместным успехам и тому, что сделал каждый в отдельности участник праздника для этой «всеобщей приятности».

Праздник как со-бытие

Совместность — одна из основных характеристик праздника как культурно-эстетической формы организации совместных действий. Праздновать можно в масштабе семьи, школы, вуза, клуба, двора, улицы. Если спросить человека любого возраста, что ему нравится в праздниках, какие праздники обычно запоминаются, один из ответов непременно будет: тот, в подготовке которого он сам принимал участие. Праздник всегда носит коллективный характер и возникает там, где существуют духовные связи между людьми и общие идеальные устремления.

Совместность праздника как воспитательного дела прекрасно реализуется в методике коллективной творческой деятельности (КТД), разработанной И. П. Ивановым¹. Будучи частицей жизни, КТД отличаются яркостью, многообразием видов деятельности, творчеством отношений. В системе подготовки и проведения коллективного творческого дела участники проходят *шесть стадий коллективного творчества*, каждая из которых требует решения определенной педагогической задачи. Результат решения становится предпосылкой перехода к следующей стадии.

Первая стадия предполагает увлечь каждого из членов коллектива радостной перспективой интересного и полезного дела. Уже в ходе подготовки начинается формирование единства участников праздника. Если же такой подготовки нет, можно ожидать в ходе праздника эффекта толпы, которая мало предсказуема в своих поведенческих реакциях. Следовательно, первый шаг воспитателя, организующего праздник, предполагает включение как можно большего количества воспитанников и коллег в процесс его подготовки. Необходимым условием успешности решения этой задачи является создание положительного эмоционального фона за счет использования вариативных приемов. Среди них могут быть побуждение, убеждение, стимуляции, заражение. Множественность рекомендуемых приемов обусловлена индивидуальными особенностями каждого из участников коллективного творческого дела.

Вторая стадия предполагает организацию коллективного планирования в условиях дробления структуры на микрогруппы. При этом перед воспитателем встает нелегкая задача — помочь каждому найти дело по душе. Это обеспечивает возможность каждому стать причастным к выработке общей перспективы через включение в структуру отношений коллективного творчества.

¹ См.: Иванов, И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И. П. Иванов. — Новосибирск, 2003.

Необходимо иметь подробный сценарий внешнего (событийного) и внутреннего (эмоционального) развития праздничного действия, которое может иметь традиционную канву и узнаваемых героев (сказочных или реальных социальных персонажей) либо новый яркий авторский контекст. Сценарный план (на уровне расписанного: что, где, в какой момент делать) должен быть у каждого из организаторов и координаторов праздника с ярко выделенными в тексте позициями, за которые он отвечает. Таких позиций не должно быть много на одного человека. В этом случае каждый будет «знать свой маневр» и будет способен взять на себя ответственность за его точное исполнение. Таким «конвейерным» способом можно достаточно быстро подготовить и успешно провести очень сложное в постановочном отношении действие.

Третья стадия связана с организацией работы Совета дела, представляющего наиболее активное ядро коллектива, призванное выработать способы выполнения общего замысла. Таким образом, на этой стадии появляется новый групповой субъект, способный к созданию и развитию отношений творчества и заботы через такие социально-психологические механизмы, как секрет, сюрприз, доверие, поддерживающие эмоциональное напряжение и интерес внутри коллектива.

Праздник отличается особой приподнятой атмосферой. Она складывается из многих компонентов. Специальным образом должно быть отграничено, обозначено и организовано праздничное пространство. При этом важно позаботиться о смысловой и эстетической гармонизации звукового, цветового, светового, ритмического оформления с тематикой праздника.

Еще одно неперемutable требование ко всем видам праздничного оформления — его культуросообразность, т.е. содержательно-смысловое соответствие контексту культуры, в которой праздник возник: национальной, исторической, религиозной, образовательной, организационной и т.д.

Методическая подсказка. Хорошо, чтобы праздник приобрел свою символику и атрибутику (эмблема, слоганы, игрушка-талисман, элементы костюма, специально написанная песня, форма волонтеров и др.) Их разработка может стать отдельным поводом для совместного творчества и эмоционального объединения взрослых и детей.

Четвертая стадия предполагает непосредственно проведение коллективного творческого дела. Центральной задачей при этом является индивидуальное присвоение совместно сформированного опыта заботы и гражданского отношения к окружающей жизни и себе.

Для участников праздника нужно подготовить программу с обозначением, что, где, когда будет происходить и в какой форме в этом можно поучаствовать. Программа может быть распечатана, озвучена, представлена наглядно и «настенно». В любом случае этапы развития праздничного действия должны быть четко обозначены.

Следует продумать также стимулы вовлечения в разные виды активности разных групп участников. Для этого необходимо хорошо ориентироваться в ак-

туальных интересах, потребностях, мотивах, диапазоне интеллектуального, физического, эмоционального развития потенциальных гостей праздника.

Очень важно правильно организовать начало и заключение праздника, а также «просчитать» его кульминационный момент. Это позволит обеспечить эмоциональный резонанс среди участников. Ведь в зависимости от педагогического замысла можно организовать светлый «праздник со слезами на глазах», сказочный праздник или «праздник-безобразник», вовлекающий всех в безудержное игровое веселье.

Пятая стадия — коллективная рефлексия, закрепляющая индивидуальное отношение к происходящему. Она строится на трех очень простых и понятных каждому типовых вопросах. Два из них обращены в прошлое и носят оценочный характер: что было хорошо и почему? что не удалось и почему? Последний вопрос ориентирован на перспективу: что хотелось бы предпринять в будущем?

Шестая стадия — заключительная, она состоит в обмене полученным опытом (деятельностным, ценностным, эмоциональным) между членами коллектива. Ощущение, предвкушение праздника является запоминающимся переживанием со значительным воспитывающим последствием.

Маленький принц пошел взглянуть на розы.

— Вы ничуть не похожи на мою розу, — сказал он им. — Вы еще ничто. Никто вас не приручил, и вы никого не приручили. Таким был прежде мой Лис. Он ничем не отличался от ста тысяч других лисиц. Но я с ним подружился, и теперь он — единственный в целом свете.

Розы очень смутились.

— Вы красивые, но пустые, — продолжал Маленький принц. — Ради вас не захочется умереть. Конечно, случайный прохожий, поглядев на мою розу, скажет, что она точно такая же, как вы. Но мне она одна дороже всех вас. Ведь это ее, а не вас я поливал каждый день. Ее, а не вас накрывал стеклянным колпаком. Ее загоразживал ширмой, оберегая от ветра. Для нее убивал гусениц, только двух или трех оставил, чтобы вывелись бабочки. Я слушал, как она жаловалась и как хвастала, я прислушивался к ней, даже когда она умолкала. Она — моя.

*Н. М. Борытко, отличник народного просвещения РСФСР,
доктор педагогических наук, профессор*

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Воспитательная система образовательного учреждения¹

Потребность в оформлении замысла воспитательной системы возникает у педагогов и руководителей образовательных учреждений по разным причинам:

¹ Макет разработан творческим коллективом под руководством д-ра пед наук, проф. Н. М. Борытко, а также канд. пед. наук Н. В. Фроловой (начальник отдела дополнительного образования и воспитательной работы Комитета по образованию Администрации Волгоградской области) и Е. Ю. Ткачевой (гл. спец. этого же отдела). Этот макет рекомендован Комитетом по образованию Администрации Волгоградской области.

в связи с аттестацией учреждения, при подаче заявки на получение гранта, для участия в конкурсе воспитательных систем и т.д. В любом случае грамотно оформленный замысел служит совершенствованию воспитательной работы. Этот замысел удобнее всего оформлять в виде программы воспитательной работы образовательного учреждения.

При этом следует иметь в виду, что программа — не отчет о проделанной работе, а проект предстоящих изменений в воспитательной системе образовательного учреждения. *Актуальность этих изменений обосновывается не только потребностью в них, но также имеющимися предпосылками для их достижения.*

Общая логика, на которой строится предлагаемая схема проектирования воспитательной работы образовательного учреждения, такова:

- вначале выделяются *основополагающие ориентиры*, зафиксированные в документах, регламентирующих воспитательную деятельность образовательного учреждения;
- далее с позиций этих ориентиров проводится *анализ условий и результатов* предшествующей воспитательной деятельности;
- анализ является основой для выделения *приоритетных направлений и целевых установок* в дальнейшей работе;
- таким образом определяется *оптимальный режим организации и содержание воспитательной деятельности* образовательного учреждения;
- в заключение определяются *способы контроля и корректировки* этой деятельности.

ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЕ ДОКУМЕНТЫ

Здесь перечисляются важнейшие документы нормативного характера, имеющие первостепенное значение для последующего анализа состояния, организации и оценки системы воспитательной работы образовательного учреждения. Их выбор определяется актуальными проблемами детей, посещающих образовательное учреждение, а также специфическими функциями самого учреждения (городская или сельская общеобразовательная школа, гимназия или лицей, учреждение дополнительного образования детей, учреждение начального профессионального образования и т.д.). При этом не следует перечислять все имеющиеся документы об образовании — их выполнение и без того является обязательным для учреждения.

Например:

- Федеральная программа развития воспитания в системе образования России.
- ... и так далее.

Здесь же может излагаться концепция воспитания, если она разработана в образовательном учреждении.

АНАЛИЗ РАБОТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И ПРИОРИТЕТЫ ВОСПИТАНИЯ НА ПРЕДСТОЯЩИЙ ПЕРИОД

Логика анализа. Вначале выявляются особенности социального окружения образовательного учреждения. Далее характеризуются «потребители» его услуг (контингент посещающих учреждение детей) и определяются характерные именно для этого состава детей проблемы. Сопоставление этих проблем с организационно-педагогическими, кадровыми и финансово-материальными условиями для их решения становится основанием для определения приоритетов и целевых установок в воспитательной деятельности образовательного учреждения.

Характеристика воспитательного потенциала социального окружения

- Каковы особенности расположения образовательного учреждения (удаленность от центра, наличие объектов культуры, спортивных сооружений, их расположение; есть ли по соседству подростковые клубы и т.д.)?
- Каковы особенности микрорайона, в котором расположено образовательное учреждение (преимущественный социальный состав семей, их материальное положение, культурные запросы, традиции)?
- Каковы социальные связи при формировании воспитательной системы (органы управления образованием, комитеты по делам молодежи, правоохранительные органы, молодежные городские центры, предприятия, семья, родители и т.д., формы взаимодействия с ними)?
- Какое влияние на социальную обстановку оказывают другие культурно-образовательные учреждения и организации (подростковые клубы, библиотеки, детско-юношеские центры, подразделения по делам несовершеннолетних органов внутренних дел, лечебные учреждения и т.д.)? Какая установлена с ними связь? Насколько эффективным является взаимодействие?

Состав образовательного учреждения

- Сколько детей посещают учреждение? Как они распределены по возрастам?
- Есть ли в образовательном учреждении детский актив? Каков его количественный и качественный состав? Насколько активны и действенны органы ученического самоуправления?
- Какие среди них выделяются стабильные группы по интересам, по способностям, по здоровью?
- Каково соотношение мальчиков и девочек? Каковы их взаимоотношения?
- Какие выделяются возрастные группы? Какое влияние старшие оказывают на младших?
- Какова характеристика социального состава детей (из каких семей)? Каков уровень развития детей, их культурно-образовательные запросы?

- Сколько педагогически запущенных детей? Сколько из них состоят на учете в ПДН? Каков преобладающий характер их правонарушений? Сколько из «трудных» семей?

Педагогическая характеристика воспитанников

- Каковы ведущие интересы и потребности детей, посещающих учреждение? В чем проявляются эти интересы и потребности? Какие виды активности предпочитают дети?
- Какие педагогические проблемы чаще всего встречаются у детей, которые обучаются в образовательном учреждении (недостаток какого опыта; неразвитость каких свойств личности, характера)?
- Что дает основание для вывода о наличии этих проблем у детей (из каких источников почерпнута эта информация, какова степень ее достоверности)?
- В чем проявляются их проблемы (в каких особенностях поведения и деятельности, характерных поступках, оценочных суждениях, эмоциональных состояниях и т.д.)?
- Почему эти проблемы актуальны (к каким негативным последствиям в личностном развитии ребенка, подростка, его общественном поведении ведут эти проблемы)?
- В чем истоки этих проблем (откуда дети приобрели негативный опыт и где «недополучили» положительного)?
- Каким представляется идеальный педагогический результат (перспективная цель) в работе с этими детьми?

Примечание: особое внимание уделяется анализу интеллектуального и физического развития, познавательной и творческой деятельности, продуктивной производительной деятельности и досуга учащейся молодежи, формированию ее ценностных ориентаций через использование конкретных педагогических, социальных и культурных условий данного образовательного учреждения (его история и традиции, контингент воспитанников и их семей, педагогические кадры, предметная, природная и культурная среда ближайшего социума).

Важнейшим показателем воспитательной системы являются отношения между субъектами воспитания, которые характеризуются особым психологическим микроклиматом, высоким уровнем удовлетворенности и комфортности обучающихся, педагогов, родителей, развитым чувством свободы и ответственности ребенка. Эти вопросы следует раскрыть в педагогической характеристике и последующих разделах программы.

Характеристика воспитательного потенциала образовательного учреждения

- Каковы профиль и направления воспитательной работы образовательного учреждения (какие работают кружки, секции, какова их наполняемость; какие проводятся традиционные мероприятия, какова их посещаемость)? Каким образом организована «зона свободного посещения» и какова ее наполняемость?

- Как эта работа связана с национальными и региональными традициями, современным передовым опытом воспитания?
- Каково кадровое обеспечение этой работы (какие педагоги работают постоянно, какие — по совместительству или на добровольных началах, каковы их квалификация и профессиональный уровень, есть ли волонтеры)?
- Каковы поиски педагогов в сфере воспитания и дополнительного образования детей, в применении современных педагогических технологий, методов и форм воспитательной работы, обновлении воспитания? Каковы тенденции вносимых изменений?
- Какие проведены мероприятия по повышению творческого потенциала и профессиональной компетентности педагогов (в т.ч. общественников)? В чем проявилась их результативность?
- Как в воспитательной системе отражаются содержание, формы и технологии воспитания, реализуемые в учебном процессе, каковы механизмы интеграции учебной и внеучебной деятельности?
- Какова система профилактики асоциальных проявлений в детской и молодежной среде?
- Наличие центров, системы коллективных творческих дел, вокруг которых интегрируется воспитательный процесс, разумное соотношение компонентов и частей, системные связи и механизмы их установления, воспитательная среда.
- Какова позиция ребенка в воспитательной системе: состояние самоуправления, детские инициативы и их реализация и др.?
- Каков характер сложившихся в образовательном учреждении взаимоотношений (между детьми, между детьми и педагогами, между педагогами и родителями, между педагогами)? Есть ли враждующие группировки? Какова острота их противостояния? Каково самочувствие ребенка, педагога в сложившейся системе взаимоотношений, межличностные и внутриколлективные отношения, межвозрастные и межпоколенческие связи, отношение к образовательному учреждению выпускников, родителей, населения?

Ресурсное обеспечение воспитательной деятельности

- Какие современные модели организации воспитательного процесса, воспитательные методики и технологии используются, какова их эффективность?
- Каков квалификационный состав воспитательных кадров (в т.ч. в сравнении со средними показателями по учреждению)?
- Какова материально-техническая база для воспитательной работы образовательного учреждения и перспективы ее развития?
- Каково финансовое обеспечение воспитательной работы? Какие источники финансирования, кроме бюджета, используются? На каких условиях?
- Какова эстетика образовательного учреждения? Кто и на каких условиях принимает участие в ее совершенствовании? Насколько успешно удается ее поддерживать?

- Наличие и качество требуемой организационно-педагогической и финансовой документации, локальных актов и материалов по организации мониторинга воспитательной деятельности педагогов и учреждения в целом.
- Эффективность сложившейся системы планирования воспитательной деятельности в образовательном учреждении.
- Наличие и действенность органов общественно-государственного управления образовательным учреждением, ученического самоуправления, их участие в формировании воспитательной системы учреждения.

Педагогические результаты и перспективы воспитательной деятельности образовательного учреждения

- Какие методики и технологии воспитания показали свою результативность в работе педагогов учреждения? В чем проявилась их результативность? Чем она объясняется?
- Каковы традиции образовательного учреждения, сложившиеся в воспитательной работе? Какие проводятся коллективные творческие дела? В каких районных и межшкольных мероприятиях принимает участие образовательное учреждение? Какова их посещаемость и результативность?
- Как можно оценить уровень организованности детского коллектива учреждения (есть ли объединяющая идея, совместная деятельность, структура коллектива, актив)?
- Переживают ли дети удачу и неудачу своего коллектива, насколько действенными являются общественное мнение и мнение педагога, как относятся дети к дезорганизаторам?
- Насколько менее острыми за предшествующий период стали выделенные воспитательные проблемы, какие новые возникли? Какова динамика этих изменений? Проиллюстрировать выводы числовыми данными.
- Какова необходимость инновационных изменений в сложившейся воспитательной работе?

Концепция воспитательной системы образовательного учреждения

Концепция воспитательной системы должна быть обоснована предшествующим анализом (вытекать из него). Цель может быть одна или несколько. Во втором случае они должны быть взаимосвязанными, взаимодополняющими. Цель может конкретизироваться системой задач.

Цели и задачи могут различаться следующим образом:

- 1) в целях задаются предполагаемые результаты по направлениям развития детей, а задачи намечают промежуточные (этапные) результаты;
- 2) цели ставятся по обучению, воспитанию и развитию детей, а задачи — по направлениям предполагаемых в них изменений.

В любом случае количество задач должно быть бóльшим, чем количество целей (ведь они «расшифровывают» цели).

Формулировки целей и задач должны удовлетворять следующим требованиям:

- предполагать получение конкретного результата (формулироваться глаголом совершенного вида: сформировать, научить, воспитать и т.п.);
- быть направлены на изменения в воспитанниках (их опыте, отношениях, установках и т.п.), а не в окружающих их обстоятельствах (условиях, средствах воспитания и т.д.);
- относиться к ведущим индивидуально-личностным свойствам ребенка, существенно влияющим на стиль его поведения, деятельности, общения;
- быть реальными с учетом особенностей детей, режима работы, срока и средств, на которые рассчитывается программа.

Этапы программы должны быть обоснованы достигаемыми качественными преобразованиями воспитательной системы, а не только календарными сроками или количественными достижениями. Ожидаемые результаты должны соответствовать целевым установкам программы.

- Специфика воспитательной системы данного образовательного учреждения, особенности условий, средств и результатов воспитательной деятельности.
- Какие цели (каких изменений достичь в развитии детей и в развитии условий для работы с ними) поставлены на предстоящий период? Чем обоснована реальность этих целей?
- Принципы воспитательного взаимодействия участников педагогического процесса.
- Основные направления воспитательной деятельности образовательного учреждения и задачи по направлениям.
- Этапы реализации программы, ожидаемые промежуточные и конечные результаты.

Режим воспитательной работы образовательного учреждения

Режим воспитательной работы образовательного учреждения (время работы, расписание кружков и секций, повторяющиеся виды деятельности и т.д.) задает ритмичность, увеличивает предпосылки для реализации основных направлений воспитательной деятельности образовательного учреждения и достижения выделенных целей. Вместе с тем выделение этого раздела позволяет сократить следующий раздел, сделать его проще и понятнее.

Время организации воспитательной работы. Расписание работы кружков, секций

- В какое время проводятся общешкольные, классные воспитательные мероприятия, родительские собрания и консультации.
- Расписание работы кружков, секций, клубов.

Циклограмма деятельности (повторяющиеся виды деятельности и традиционные мероприятия)

- Ежедневно

Например: встреча детей; уборка кабинета; контроль посещаемости; встреча с учителями-предметниками, заместителем директора по учебно-воспитательной работе; организация питания.

- Еженедельно

Например: классный час; проверка дневников; индивидуальная работа с родителями и детьми; внеклассные мероприятия по планам предметных недель; ведение классного журнала; работа с активом класса.

- Ежемесячно

Например: посещение классными руководителями уроков своего класса; линейка.

- Каждую четверть

Например: родительское собрание; генеральная уборка кабинетов; экскурсии и культпоходы; подведение итогов четверти.

- Ежегодно

Август: встреча учащихся по классам; проверка личных дел; получение учебников.

Сентябрь: День знаний; День здоровья; «трудовой десант».

Октябрь: осенний бал.

Ноябрь: классные вечера; экскурсии.

Декабрь: проведение предметных олимпиад, новогодних праздников.

Январь: культпоходы на каникулах.

Февраль: вечер встречи выпускников; годовщина Сталинградской битвы; День защитников Отечества.

Март: праздник 8 Марта.

Апрель: юморина; «трудовой десант».

Май: День физкультурника; праздник последнего звонка; переводные экзамены.

Июнь: заполнение личных дел учащихся; сдача классных журналов; выпускные экзамены и вечер; ремонт учебных кабинетов; сдача учебников.

Содержание и формы воспитательной деятельности образовательного учреждения по реализации целей и задач воспитания (или целевых программ)

Планируемое содержание деятельности образовательного учреждения предлагается оформить в одном из предлагаемых ниже вариантов. В этом разделе следует отразить: особенности содержания воспитания в начальной школе, подростков и старших школьников; деятельность классных руководителей; вопросы защиты прав и интересов ребенка; организацию дополнительного обра-

зования детей в школе; развитие ученического самоуправления и детских общественных организаций; организацию клубной, научно-исследовательской деятельности; работу с детьми группы риска; организацию работы по месту жительства.

Вариант 1. В виде целевых программ по выделенным в аналитической части плана ключевым проблемам. Например:

Программа «Волонтер»

Цель: организация при учреждении группы волонтеров, работающих с детьми «группы риска»

Руководитель программы: И. О. Фамилия, наименование должности

№	Содержание деятельности	Кто привлекается	Сроки

Вариант 2. В случае, когда работа образовательного учреждения строится по ключевым мероприятиям, удобной может быть следующая форма плана.

№	Ключевое мероприятие месяца	Участники				Анализ результативности
		Все дети	Актив	Педагоги	Родители и общественность	

Вариант 3. Если работа образовательного учреждения строится по выделенным приоритетным направлениям, возможно план оформить в следующей таблице (выделенные направления являются примерными).

Неделя, месяц	Социально-педагогическая работа	Дополнительное образование	Организация досуга	Спортивно-оздоровительная работа	Коммуникативное направление	Патриотическое воспитание	Экологическое воспитание	Художественно-эстетическая деятельность	Техническое творчество

В клетках таблицы указывается проводимое мероприятие, дата его проведения, состав участников, организатор и ожидаемые результаты.

Вариант 4. Возможно выделенные приоритетные направления работы сделать разделами содержательной части плана. Тогда он примет следующий вид:

Социально-педагогическая деятельность образовательного учреждения

№	Содержание работы	Дата	Состав участников	Ответственные	Ожидаемые результаты

Организация досуга

№	Содержание работы	Дата	Состав участников	Ответственные	Ожидаемые результаты

... И так далее

УПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Контроль работы педагогов образовательного учреждения, организуемый администрацией. Плановый контроль вышестоящих органов управления

№	Тема контроля	Сроки	Кто проводит	Форма подведения итогов
				Справка, приказ, распоряжение, методическое совещание, педсовет и т.д.

В этом разделе сомнение некоторых руководителей образовательных учреждений вызывает упоминание о плановом контроле вышестоящих органов управления. Между тем стоит обратиться к ним за этой информацией, и ее можно получить без проблем. А затем полезно увязать внутренний контроль с внешними проверками.

Организационное, информационное и методическое сопровождение воспитательной деятельности образовательного учреждения

№	Тема	Дата	Форма проведения	Кто проводит
			Педагогический совет, «круглый стол», ролевая игра «Вертушка», деловая игра-защита и т.д.	

Организация, содержание и формы повышения квалификации педагогов

№	Тема	Форма проведения	Сроки проведения	Кто участвует
		Внутришкольная учеба, кооперация образовательных учреждений, курсы повышения квалификации и т.п.		

ПРИЛОЖЕНИЯ К ПРОГРАММЕ

- Рекомендации;
- формы анкет, опросников;
- анализы результатов внедрения в практику данной программы;
- схемы, таблицы и др.

Подобная схема используется уже около десяти лет во многих образовательных учреждениях Волгоградской области и признана эффективной. Вместе с тем она достаточно гибкая, чтобы вносить в нее изменения в соответствии с особенностями конкретного учреждения, творческими поисками его педагогов.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
1. Сущность, предмет и задачи воспитания	5
2. Воспитательный процесс	8
3. Современные концепции воспитания	15
4. Закономерности и принципы воспитания.....	19
5. Средства воспитания.....	26
6. Диалогический характер воспитания	30
7. Системный подход в воспитании	34
8. Воспитательный коллектив	39
9. Деятельность классного руководителя	42
10. Толерантность как основа образования в гуманитарной среде	47
11. Задачи и содержание воспитания в контексте поликультурной педагогической реальности	52
12. Воспитание веротерпимости как составляющей гуманитарной позиции	56
Приложения	73

Учебное издание

Николай Михайлович БОРЫТКО
Александр Михайлович БАЙБАКОВ
Ирина Афанасьевна СОЛОВЦОВА

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯ

Учебник для студентов педагогических вузов

Под ред. д-ра пед. наук, проф. Н. М. Борытко

Издательство Волгоградского государственного института
повышения квалификации и переподготовки работников образования

Лицензия ИД № 05329 от 09.07.01

Подписано к печати 20.09.06 г. Формат 60x84/16. Печать офс. Бумага офс.
Гарнитура «Таймс». Усл. печ. л. 6,1. Уч.-изд. л. 6,0. Тираж 1000 экз. Заказ

Отпечатано с готового оригинала-макета в ООО «Бланк». Лицензия 3550.
400131, Волгоград, ул. Скосырева, 2а.