

М.С. Якушкина

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

Учебно-методическое пособие



Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации
Тольяттинский государственный университет

М.С. Якушкина

**НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
УПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ**

Учебно-методическое пособие

Тольятти
Издательство ТГУ
2026

УДК 37.014(075.8)

ББК 74.044я73

Я499

Рецензенты:

д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики и психологии
Санкт-Петербургского университета МВД России

М.Р. Илакавичус;

д-р пед. наук, профессор кафедры «Педагогика и психология»
Тольяттинского государственного университета *И.В. Руденко.*

Я499 Якушкина, М.С. Нормативно-правовое обеспечение управления воспитательными системами : учебно-методическое пособие / М.С. Якушкина. — Тольятти : Издательство ТГУ, 2026. — 209 с. — ISBN 978-5-8259-1794-8.

Учебно-методическое пособие составлено в соответствии с программой дисциплины «Нормативно-правовое обеспечение управления воспитательными системами» для обучающихся магистратуры. Ориентирует студентов на овладение научными подходами к процессу управления воспитательными системами, усвоение системы теоретических и научно-методических знаний в области воспитания дошкольников, школьников, молодежи, развитие способности проводить психолого-педагогический анализ, организовывать исследование проблем воспитания в поликультурном пространстве российских территорий.

Предназначено для студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование», очной формы обучения.

УДК 37.014(075.8)

ББК 74.044я73

Рекомендовано к изданию научно-методическим советом
Тольяттинского государственного университета.

ISBN 978-5-8259-1794-8

© Якушкина М.С., 2026

© ФГБОУ ВО «Тольяттинский

государственный университет», 2026

Введение

Цель учебной программы по дисциплине «Нормативно-правовое обеспечение управления воспитательными системами» – формирование у студентов профессиональных компетенций, направленных на приобретение научных знаний в области теории воспитательных систем, основных направлений государственной политики в области воспитания, в том числе в сфере системного и внесистемного управления.

Управление представлено как система, организация, процесс, явление. Показано, что ориентир системы воспитания на развитие личности, формирование гражданской позиции меняет подходы к выстраиванию процессов управления от традиционного административного к управлению посредством методической службы, педагогического, школьного сообщества. Отмечена значимость студенческого самоуправления, кураторства, общественного движения. Обосновано, что управление является систематизирующим фактором развития системы воспитания Российской Федерации, обеспечивающей целостно выстроенную воспитательную политику.

Лекция 1. Закон «Об образовании в Российской Федерации» как институциональная основа развития воспитания

Цель: понять, что система образования призвана не только готовить нужных стране специалистов, но и воспитывать граждан в духе уважения к традиционным ценностям, сохранения исторической преемственности поколений, развития познавательной активности, инициативы, творческих способностей у каждого обучающегося, формирования способности к труду и волонтерству.

Форма занятия: установочная лекция, самостоятельная работа с лекционным материалом, ответы на вопросы по теме лекции.

Технология: усвоение определенной системы знаний по конкретной учебной дисциплине.

Метод: лекция с элементами обратной связи.

Количество часов: 2.

Учебный материал

Сегодня *общество и государство формулируют запрос на приоритет воспитания в системе образования*. Ранее (2016 г.) в послании Федеральному Собранию Президент Российской Федерации В.В. Путин отметил важность воспитания в системе образования, утверждая, что образование должно отвечать двум базовым задачам: «давать знания и воспитывать нравственного человека» [1].

«Потребность правового регулирования воспитания отмечают также исследователи. Л.М. Пчелинцева утверждает, что „неизмеримо возрастает значение совершенствования как организационной, так и правовой составляющей процесса образования и воспитания несовершеннолетних“ [2, с. 182]. Д.А. Ендовицкий, Ю.А. Бубнов, К.М. Гайдар указывают, что в воспитании „задействовано множество субъектов, практически все общественные институты, организации, сферы – семья, образовательные и культурные учреждения, властные структуры, общественные организации, средства массовой информации и коммуникации... (но) мы сталкиваемся с тем, что различные институты общества заняты перекалыванием от-

ветственности за воспитание молодежи друг на друга: школа кивает на семью, а семья – на школу“ [3, с. 5]. Недостаток правового регулирования сферы воспитания создал такую ситуацию, что запрос на воспитание возник уже и у самих учеников, которые хотят, чтобы их воспитывали. Были опрошены учащиеся из 93 школ Уральского федерального округа. Курганская, Свердловская, Тюменская области, ХМАО, ЯНАО. Всего было опрошено 994 учащихся. Учащимся был задан открытый вопрос: „Если бы я был директором, то...“. За улучшение воспитания и совершенствование школьного уклада высказались 20 % опрошенных школьников. В качестве воспитательных средств дети отметили школьные мероприятия, создание психологического комфорта и доброжелательного климата в школе, формирование ценностей, поддержание дисциплины, обеспечение строгости и ответственности в школе. Учащиеся отметили важность классного руководства, необходимость классного руководства как специального вида деятельности в школе, а не как дополнительной нагрузки на учителя-предметника. Таким образом, воспитание рассматривается обучающимися как важная часть их школьной жизни» [1].

21 мая 2020 г. Президент Российской Федерации внес в Государственную Думу важный проект Федерального закона «О внесении изменений в Федеральный закон „Об образовании в Российской Федерации“ по вопросам воспитания обучающихся». 22 июля 2020 г. законопроект был принят Государственной Думой. Эти изменения требуют внимания теоретиков и практиков к системному подходу в организации воспитания в системе образования.

Отметим прежде всего, что это единственный законодательный акт, где юридически определяется понятие «воспитание». Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», *воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма и гражданской ответственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам*

героев Отечества, к закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, к природе и окружающей среде.

Подчеркнем, что в связи с вступлением в силу поправок к Конституции Российской Федерации в законодательную повестку сегодня входят новые юридические модели и конструкции, которые подлежат имплементации в отраслевое законодательство. В данном определении следует отметить новый фокус на содержании воспитания, то есть в понятие воспитания включены не только существенные характеристики самого процесса воспитания, но и то, чему посвящается воспитание обучающихся в российской системе образования [2]. В определении подчеркнуты ключевые подходы к содержанию и результатам воспитания, раскрыты механизмы организации воспитательной деятельности в образовательной организации. В понятие «воспитание» внесены новые правовые идеи, отраженные в поправках к Конституции: воспитание в детях патриотизма, гражданственности и уважения к старшим (п. 4 ст. 671 Конституции РФ); уважение к памяти защитников Отечества и подвигам героев Отечества (п. 3 ст. 671 Конституции РФ); уважение человека труда (поправка в ст. 751 Конституции РФ).

В понятие «воспитание» в качестве воспитательных приоритетов были также включены правовые принципы, закрепленные Конституцией:

– уважение к закону и правопорядку, что соотносится со следующей конституционной обязанностью: «...граждане и их объединения обязаны соблюдать Конституцию Российской Федерации и законы» (ст. 15 Конституции РФ);

– бережное отношение к природе и окружающей среде, которое отражает конституционную обязанность, закрепленную в ст. 58 Конституции РФ: «Каждый обязан сохранять природу и окружающую среду, бережно относиться к природным богатствам»;

– бережное отношение к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, отражающее конституционную обязанность «заботиться о сохранении истори-

ческого и культурного наследия, памятников истории и культуры» (ст. 44 Конституции РФ);

– взаимное уважение, которое также отражает конституционную обязанность не нарушать права и свободы других лиц: «Осуществление прав и свобод человека и гражданина не должно нарушать права и свободы других лиц» (ст. 17 Конституции РФ).

Следует отметить также фокус нового определения воспитания на духовно-нравственные ценности российского общества. Если в предыдущей редакции базой для воспитания были «духовно-нравственные ценности, принятые в обществе» без указания на российское общество, то в действующей редакции этот фокус обозначен. Ключевым аспектом в определении воспитания является социально значимая деятельность, в процессе которой у обучающихся формируются гуманистические ценности, являющиеся основой для развития личности.

Институциональная основа развития воспитания рассматривается как функция социокультурных институтов, направленная на удовлетворение воспитательных потребностей социума.

Структурные элементы социального института воспитания: функции, ресурсы, организации и группы для реализации соответствующих функций, набор социальных ролей, набор санкций (поощрение, наказание, осуждение).

Традиционными институтами воспитания являются семья, образовательные организации, коллективы и компании, средства массовой информации.

Некоторые функции воспитания как социального института: систематическое и последовательное создание условий, обеспечивающих целенаправленное развитие членов общества; подготовка «человеческого материала», адекватного общественной культуре и ценностям, необходимого для устойчивого развития и функционирования общества; гарантия стабильной общественной жизнедеятельности через передачу культурных ценностей, обеспечение преемственности культуры и ее обновления; содействие интеграции и гармонизации интересов общества, половозрелых, социально-профессиональных, этноконфессиональных групп и стремлений, действий отдельных членов общества.

«Приоритеты воспитания, закрепленные в нормативных актах

<...> Следует обратить внимание на то, что в понятие „воспитание“ включена только часть воспитательных приоритетов российского государства и общества. Перечень приоритетов может меняться и дополняться, возникает вопрос, должен ли он быть частью понятия „воспитание“. В статье 3 Федерального закона „Об образовании в Российской Федерации“ закреплен более широкий перечень воспитательных приоритетов, чем предлагается внести в понятие „воспитание“. Кроме того, ряд формулировок различается в действующей ст. 3 закона „Об образовании“ и в предлагаемой редакции понятия „воспитание“.

Предлагаемое понятие „воспитание“ (п. 2 ст. 2 – новая редакция)	Принципы государственной политики в сфере образования (ст. 3 – действующая редакция)
Формирование чувства патриотизма	Воспитание патриотизма
Формирование чувства гражданственности	Воспитание гражданственности
Формирование взаимного уважения	Воспитание взаимоуважения
Формирование бережного отношения к природе и окружающей среде	Воспитание бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования
Формирование уважения к закону и правопорядку	Воспитание правовой культуры
Формирование уважения к человеку труда	Воспитание трудолюбия
–	Воспитание ответственности
Формирование уважения к памяти защитников Отечества и подвигам героев Отечества	–
Уважение к старшему поколению	–

Юридическая техника предполагает единство терминологии по всему закону, юридическую тавтологию. „В юридическом письме необходимо соблюдать постоянство в использовании терминологии в рамках одного документа, а иногда и нескольких документов, если они объединены общей целью, задачей или проблемой“. Поэтому неизбежно возникает вопрос, что мы будем воспитывать: патриотизм или чувство патриотизма, гражданственность или чувство гражданственности, трудолюбие или уважение к человеку труда и т. д. Являются ли эти термины правовыми синонимами? <...> Следует отметить, что новые поправки к Конституции имеют формулировку „воспитание гражданственности и патриотизма“. Представляется логичным соблюсти единство правовой терминологии с Конституцией Российской Федерации» [1].

Определение понятия «воспитание» не содержит такого воспитательного приоритета, установленного законом «Об образовании», как воспитание ответственности. Означает ли это, что воспитание ответственности менее важная задача для системы российского образования, несмотря на то, что она закреплена в законе? Возможно, следует внести изменения не в понятие «воспитание», а в принципы государственной политики в сфере образования, дополнив их новыми воспитательными приоритетами государства? [1].

«В поправках к Конституции Российской Федерации в понятие „уважение к человеку труда“ вкладывается следующий смысл: это элемент социального государства и обязанность государства, гарантия „повышения благосостояния граждан для взаимного доверия государства и общества“. В качестве воспитательного приоритета представляется ли обоснованным сохранить „воспитание трудолюбия“ и „воспитание взаимоуважения“ (ст. 3 закона „Об образовании в РФ“)? Это соотносится со ст. 2 Конституции Российской Федерации: „Человек, его права и свободы являются высшей ценностью“ и со ст. 17 Конституции Российской Федерации: „Осуществление прав и свобод человека и гражданина не должно нарушать права и свободы других лиц“.

Любой человек является ценностью, заслуживает уважения. В Российской Федерации гарантируется равенство прав и свобод человека и гражданина, независимо от имущественного и долж-

ностного положения, иных обстоятельств, в том числе отношения к труду. Всех ли, кто работает по трудовому договору, следует понимать под „человеком труда“? Можно ли относить к данной категории частных предпринимателей, лиц умственного труда, интеллигенцию? Как относиться к инвалидам, которые не могут трудиться?» [1]. Способствует ли эта формулировка единому пониманию воспитательных приоритетов?

Изменения Федерального закона «Об образовании в РФ» устанавливают механизмы включения воспитания в деятельность образовательной организации.

«Согласно действующей редакции закона, любая образовательная программа должна включать следующие компоненты: учебный план; календарный учебный график; рабочие программы учебных предметов и иных компонентов образовательной программы; оценочные и методические материалы; формы аттестации – в случаях, предусмотренных федеральным законом. В измененной редакции предлагается включить в образовательную программу еще два элемента в случаях, предусмотренных федеральным законом: рабочая программа воспитания; календарный план воспитательной работы. Согласно предлагаемой статье 121 законопроекта, рабочая программа воспитания и календарный план воспитательной работы будут обязательны на следующих уровнях образования: начальное общее образование (1–4 классы), основное общее образование (5–9 классы), среднее общее образование (10–11 классы), среднее профессиональное образование, высшее образование – бакалавриат, высшее образование – специалитет» [1]. Рабочая программа воспитания и календарный план воспитательной работы не будут обязательными на следующих уровнях образования: дошкольное образование, высшее образование – магистратура, высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации.

«Воспитание является неотъемлемой частью процесса образования, поэтому включение воспитания в закон является логичным и обоснованным. Государство и общество должны контролировать процесс воспитания, который осуществляется в образовательных организациях. Однако можно отметить логичное существование дискуссионных вопросов, требующих размышления» [1].

«Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) на ступени общего образования предусматривают программу воспитания как обязательный компонент образовательной программы. При этом подход, утвердившийся в ФГОС, заключается в том, что программы воспитания дифференцированы в зависимости от уровня образования. ФГОС начального общего образования (1–4 классы) предусматривает „программу духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся“, а ФГОС основного общего образования (5–9 классы) и ФГОС среднего общего образования (10–11 классы) – „программу воспитания и социализации обучающихся“. Представляется обоснованным этот дифференцированный подход. Очевидно, что программа воспитания на уровне школы и на уровне вуза имеет различные цели, задачи и воспитательные результаты. Поэтому на уровне среднего профессионального образования, а также бакалавриата и специалитета целесообразно назвать программу воспитания с ориентиром на воспитательные результаты: „программа профессионального развития обучающегося на основе построения индивидуальной траектории развития личности“» [1]. Дифференциация в воспитательных подходах представляется логичной.

Включение программы воспитания в образовательную программу – полезное нововведение. «Однако вызывает сомнение необходимость включения „календарного плана воспитательной работы“ в обязательный компонент образовательной программы. Закрепляя такой подход к воспитанию, законодатель фокусируется на мероприятиином подходе и излишне формализует воспитательный процесс. В практике образовательных учреждений календарный план воспитательной работы меняется ежегодно и может корректироваться ежемесячно. Образовательная программа, включая программу воспитания, при этом должна оставаться достаточно стабильной и понятной для образовательных организаций, обучающихся и для контролирующих органов. <...>

Представляется целесообразным использовать понятие „программа воспитания“, а не „рабочая программа воспитания“. Исходя из принципа экономии правового регулирования (правовой

экономии) воздействие на общественные отношения должно осуществляться, когда оно содержательно необходимо» [1].

Необходимо развитие правового регулирования ответственности обучающихся в качестве элемента системы воспитания. «Д.Н. Бахрах отмечает, что законодательство „регламентирует (хотя и недостаточно) дисциплинарную ответственность обучающихся“. В настоящее время наблюдается дисбаланс в правах обучающихся и педагогов, учителей в пользу первых. Исследователи рассматривают злоупотребления субъективными правами обучающимися и их родителями как фактор ухудшения качества российского образования. Особенно это касается системы школьного образования. Меры дисциплинарного воздействия на обучающихся ограничены замечанием, выговором; отчисление в системе школьного образования может быть применено с 15 лет и в исключительных случаях (п. 4 ст. 43 закона „Об образовании в РФ“). При этом замечание и выговор практически не имеют каких-либо негативных последствий для учащегося в рамках образовательных отношений. В трудовом праве эти меры имеют правовое значение, являются работающими, а не декларативными. Для образовательных отношений должны существовать специфичные меры дисциплинарного и воспитательного воздействия, например: недопуск обучающегося к получению образовательной услуги в случае нарушения порядка ее получения. Эта мера применяется, однако не закреплена в законе. Так, например, на ЕГЭ и на олимпиады не допускаются лица с мобильными телефонами. Регулирование мер дисциплинарного и воспитательного воздействия будет способствовать решению проблем с дисциплиной и „мошенничеством“ в сфере представления обучающимися результатов обучения. Эти меры помогут сформировать у школьников и студентов социально приемлемую модель поведения как значимый для общества воспитательный результат. Обсуждение вопросов воспитания должно быть продолжено в открытых общественных дискуссиях в целях выработки эффективных воспитательных моделей, которые не ограничиваются программами воспитания, и ответа на другие значимые вопросы в сфере образования» [1].

Вопросы для самоконтроля

1. В чем новизна Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [3] по сравнению с предыдущими его вариантами?
2. Для чего нужен ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»?
3. На кого распространяется ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»?
4. Что включает ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»?
5. Какое определение понятиям «образование», «воспитание» дает Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»?
6. Какой уровень общего образования является обязательным согласно Конституции РФ и федеральному закону № 273-ФЗ?
7. Какой уровень образования в РФ не предусмотрен законом?
8. Является ли знание закона об образовании обязательным для учителей и насколько важно для их работы?
9. Почему ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» считают законом новых возможностей?

(Ответы на вопросы представлены в прил. 1.)

Практическое занятие 1

Закон «Об образовании в Российской Федерации» – закон новых возможностей

Цель: организация и активизация участников занятия для решения конкретных актуальных проблем современной системы образования (проблемных ситуаций), представления личностной точки зрения в дискуссии.

Форма занятия: подготовка эссе, представление эссе на круглом столе.

Технология: представление творческой работы в режиме круглого стола.

Метод: творческая работа (подготовка эссе), круглый стол.

Количество часов: 2.

Практическое задание:

1. Напишите эссе [4] по теме: «Почему ФЗ „Об образовании в Российской Федерации“ считают законом новых возможностей?».
2. Представьте свой взгляд на проблемный вопрос на круглом столе.

Идея круглого стола – представление широкого спектра мнений по выбранной теме с разных точек зрения, обсуждение непонятных и спорных моментов, связанных с поставленной проблемой, нахождение актуального решения, развитие у студентов способности самостоятельно решать насущные вопросы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта [5].

Задача круглого стола – организация и активизация участников на решение конкретных актуальных проблем, поэтому круглый стол имеет специфические особенности:

1. Персонифицированность информации. Участники во время дискуссии высказывают не общую, а личностную точку зрения на проблемные вопросы. Информация обсуждается особенно вдумчиво, выбирается важное и реалистичное. Высказывания сопоставляются с мнениями других участников.

2. Полифоничность. В процессе круглого стола царит деловой шум, высказывается несколько мнений, что соответствует атмосфере эмоциональной заинтересованности и интеллектуального творчества. Ведущие дают возможность высказаться всем желающим, продолжая поддерживать заданную атмосферу, так как она является краеугольным камнем круглого стола.

Лекция 2. Задачи воспитания в новом ФГОС начального и основного общего образования

Цель: научиться делать обоснованный выбор задач воспитания в конкретной образовательной организации в зависимости от особенностей обучающихся/воспитанников.

Форма занятия: лекция, самостоятельная работа с лекционным материалом, ответы на вопросы.

Технология: усвоение определенной системы знаний по конкретной учебной дисциплине.

Метод: лекция с элементами обратной связи посредством ответов студентов на вопросы в рамках рефлексии.

Количество часов: 2.

Учебный материал

Цель и задачи воспитания. В соответствии с нормативными правовыми актами Российской Федерации в сфере образования целью воспитания до 2012 года являлось личностное развитие обучающихся, проявляющееся в усвоении ими знаний основных норм, которые общество выработало на основе этих ценностей (то есть в усвоении ими социально значимых знаний).

В легитимных сегодня документах цели воспитания обучающихся в школе: создание условий для личностного развития, самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства; формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде (Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 2, п. 2).

Основные задачи воспитания обучающихся в школе: 1) усвоение ими знаний, норм, духовно-нравственных ценностей, традиций, которые выработало российское общество (социально значимых знаний); 2) формирование и развитие позитивных личностных отношений к указанным нормам, ценностям, традициям (их освоение, принятие); 3) приобретение соответствующего нормам, ценностям, традициям социокультурного опыта поведения, общения, межличностных и социальных отношений, применения полученных знаний и сформированных отношений на практике (опыт нравственных поступков, социально значимых дел).

В рамках ФГОС начального и основного общего образования направления воспитания и примерные задачи воспитания, которые каждая образовательная организация вправе уточнять и корректировать, исходя из особенностей организации и обучающихся, следующие:

Направление воспитания	Цель
Гражданское	Сформировать российскую гражданскую идентичность
Патриотическое	Привить любовь к Родине и уважение к народам России
Духовно-нравственное	Сформировать традиционные российские семейные ценности
Эстетическое	Приобщить к лучшим образцам отечественного и мирового искусства
Физическое	Сформировать культуру здорового образа жизни
Трудовое	Воспитать уважение к труду
Экологическое	Воспитать бережное и ответственное отношение к природе и окружающей среде
Воспитание ценностей научного познания	Сформировать стремление к познанию себя и окружающего мира

Относительно трудового воспитания, 27 июня 2023 г. Госдума приняла законопроект об обязательном участии школьников в общественно-полезном труде. Документ обязывает школьников участвовать в оформлении класса или площадки к мероприятию, вы-

саживать цветы и деревья на пришкольной территории, помогать в библиотеке или музее и т. д.

Выше представлено воспитание школьников в общеобразовательной организации. Насколько актуально воспитание молодежи, взрослых? Необходимо ли оно вообще? Что означает? Взрослый человек — человек, способный нести ответственность за свою жизнь, душевное, физическое и социальное состояние [6]. В отечественной профессиональной педагогике при проектировании подготовки молодежи внимание всегда обращалось не только на технологическую сторону деятельности, но и на систему отношений, в которых обучающемуся предстоит самореализоваться, на смысл труда. Имея гуманистическую ориентацию, отечественная профессиональная педагогика традиционно включала в зону заботы личностное развитие, то есть фактически воспитание взрослого человека.

Осмысление профессии как способа одновременно приносить благо другим и самореализоваться, как пути совершенствования себя и мира вокруг является необходимым основанием профессий служения (учителя, врачи, воинство во всех проявлениях специализации в едином деле защиты другого человека — полиция, спасатели). Образовательный процесс для их представителей должен содержать мощный воспитательный компонент, позволяющий ознакомиться с исторически сложившимися представлениями о ценностных основаниях деятельности, обрести собственный смысл в ней. В этом, к сожалению, современные социокультурные условия профессиональное образование не поддерживают, скорее, противодействуют. Данные обстоятельства обуславливают необходимость переосмысления понятия «профессиональная подготовка», определяющего базовый этап включения в профессию, что позволит проектировать обозначаемый процесс как полноценное, сложносоставное продуктивное образование взрослых.

«Академик С.Н. Чистякова, видный специалист в области профессиональной ориентации и самоопределения, указывала на такой аспект профессиональной подготовки, как сохранение и создание условий для более глубокого освоения обучающимся ценностных основ выбора профессии. Совместно с Н.Ф. Родичевым С.Н. Чистякова исследовала период профориентации

и обосновала профессиональное самоопределение как „сложный динамический процесс формирования личностью системы своих базовых отношений, ключевых компетенций (профессионально-трудовых, нравственных, личностных), овладение которыми позволяет действовать в меняющихся социальных, и культурных условиях, принимать решения, адекватные своим ценностным смыслам“ [14, с. 23]. Были определены „составляющие профессиональной компетенции посредством следующих состояний готовности: 1) испытывать потребность в образовательной и профессиональной самоидентификации, в самовыражении в образовательном и профессиональном сообществе, в продуктивном освоении образовательной среды; 2) ...конструировать собственные версии образовательного и профессионального самопродвижения; 3) ставить образовательную и профессиональную цели и определять пути к их достижению; 4) участвовать в создании личностно значимых профессиональных продуктов, играющих роль профильных и профессиональных проб; 5) владеть разнообразными способами деятельности, помогающими выбору продолжения образовательного и профессионального становления...“ [14, с. 25]» [Цит. по: 56, с. 196–197].

В качестве эффективных форм воспитания взрослых может быть использована неформальная образовательная деятельность разновозрастных сообществ: семейное неформальное образование; досуг; самообразование разновозрастных сообществ в библиотеках и медиацентрах, читательских клубах; образовательный туризм; музейная педагогика; религиозная педагогика; социальные сети.

Среди способов организации такого воспитания выделяют: наставничество; коучинг (coaching); обучение в рабочих группах; обучение действием (action learning); сторителлинг (метафорическая игра, Play-back театр); шедоунг (Job Shadowing); секондмент (Secondment); баддинг (Buddying); электронные способы (e-learning). Самый распространенный способ в российской практике – наставничество, развивающееся в России с 30-х годов прошлого века. Наставничество предполагает существование профессионального мастера, коллеги, учителя – наставника – и ученика, которые, взаимодействуя друг с другом, передают и приобретают

знания, формируют опыт, характерный для каждого возрастного этапа развития личности.

Рефлексия на лекционный материал

Педагогический диктант

О каких педагогических терминах идет речь?

1. Определенный вид трудовой деятельности, характеризующийся суммой общих и специальных требований к личности, — ...
2. Человек, имеющий специальную подготовку и профессионально занимающийся педагогической деятельностью, — ...
3. Как называлась школа борьбы в Спарте? — ...
4. Нормативные нравственные позиции, которыми необходимо руководствоваться педагогу в процессе общения с обучающимися (возможно, их родителями), коллегами, — ...
5. Особый вид взаимодействия с обучаемым с целью создания и поддержания наиболее благоприятных условий для развития в процессе обучения и воспитания — ...
6. Описание совокупности конкретных приемов педагогической деятельности — ...
7. Важные события, осуществляемые и организуемые членами общества образовательной организации на пользу кому-либо, в том числе и самим себе, — ...
8. Определенная система воззрений, признающая ценность человека, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, — ...

(Ответы на вопросы педагогического диктанта представлены в прил. 2.)

Практическое занятие 2

Задачи воспитания в новом ФГОС начального и основного общего образования

Цель: научиться делать обоснованный выбор задач воспитания в конкретной образовательной организации в зависимости от особенностей обучающихся/воспитанников.

Форма занятия: выполнение практического задания, представление и обсуждение его результатов в виде доклада, ответы на вопросы участников.

Технология: проектная технология с самопрезентацией или технология организованной групповой работы (обучение в сотрудничестве одноклассников).

Метод: творческая работа (разработка проекта).

Количество часов: 2.

Практическое задание: предложите, исходя из особенностей конкретной образовательной организации (например, школы, в которой вы учились) и особенностей обучающихся (школьников, студентов, взрослых), направления и задачи воспитания в данной организации (возможна работа в малых группах – не более 5 человек) [7]. Представьте доклад по результатам выполнения индивидуального (или группового) задания.

Доклад – научно-исследовательская работа, предназначенная для устного сообщения на семинаре, практикуме, круглом столе. Требования: текст доклада печатается, сдается после устного сообщения (по требованию преподавателя); регламент выступления – 5–7 минут; краткое, логичное изложение материала; материал может быть иллюстрирован тезисами, цифрами, фактами. После доклада возможна дискуссия (докладчику задаются вопросы).

Лекция 3. Федеральный проект «Патриотическое воспитание»

Цель: осознание важности вклада каждого молодого человека (в том числе студента высшего учебного заведения) в общественно значимые дела, стремления к активной жизненной позиции, участию в социальных проектах, развитию национального самосознания и гордости за свою культуру, язык и традиции.

Форма занятия: лекция, дающая основы теоретического материала; внеаудиторная самостоятельная работа в форме ответов на вопросы.

Технология: предметно-ориентированная технология интенсивного обучения.

Метод: проблемная лекция.

Количество часов: 2.

Учебный материал

Глубинный взгляд на происхождение личного патриотизма блестяще представлен в известных строчках:

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

Этот текст о том, что у патриотического воспитания есть фундамент, основа, без которого оно начинает подчиняться малейшему дуновению социального и политического ветерка [8]. А это чаще всего — не благо. Фундамент патриотического воспитания — нравственная основа: «песня матери», «верные товарищи»... Если в патриотическом воспитании нет детской деятельностной заботы о людях, жизнь и работа которых создавала исторические, культур-

ные ценности нашей страны (забота — суть нравственности), патриотизм становится неполноценным и опасным образованием.

Рассмотрим устройство самого «здания патриотического воспитания».

Во-первых, какова цель этого воспитания. Обычно в словарях и обсуждениях целью патриотического воспитания называют формирование и развитие любви к Родине. Это, может быть, и верно. Только слово «любовь» слишком сильное и многозначное, чтобы его аккуратно анализировать. Для аналитической работы полезно смягчить и конкретизировать определение патриотизма.

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

В психологии принято выделение в сознании трех компонентов: знаниевого, отношенческого и деятельного. Такая трехкомпонентность очень неплохо применима и к описанию структуры патриотического сознания.

Его первый элемент — знание человеком фактов культуры, истории, которые он воспринимает как факты, события нашей, своей истории, культуры. (На языке «внутреннего голоса» это звучит как фраза: «Я знаю, что это наше, мое!»). На языке психологии личности — знание как личный, индивидуальный смысл.) Этот первый компонент можно рассматривать и как отдельную педагогическую, а может даже социальную, деятельность — *просвещение*. Без просвещения воспитание будет странным. Но если все заканчивается просвещением, то это — не воспитание.

Второй компонент (он главный, системообразующий в патриотической направленности воспитания) — положительное отношение к определенным, «нашим», фактам истории и культуры. («Я горжусь, одобряю такие-то события, факты нашей культуры,

истории».) В терминологии аксиологической — это *ценностное отношение* к культуре и истории страны.

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

Из чего состоит чувство патриотизма? В него входят, по крайней мере, две составляющие: глубинное принятие страны и чувство своей принадлежности, причастности к позитивному в истории и культуре страны [57].

Но что считать позитивным в этом контексте? На первый взгляд, ответ прост: позитивное в истории, в стране — то, что развивает культуру, цивилизацию. Список соответствующих сфер богат и разнообразен: философия и религия, наука и искусство, техника и производство, социальная организация и образование, спорт и военное дело. Но здесь начинаются проблемы. Стоит ли гордиться изобретением танков, утонувших плоскогорья Афганистана, или построением дороги Якутск — Магадан ценой жизни тысяч и тысяч заключенных? Формула «Развитие культуры и цивилизации» может привести к монстру античеловеческого патриотизма. Думается, немного найдется педагогов, готовых воспитывать таких патриотов. В истории нашей страны, как и любой другой, есть немало как светлых, так и темных страниц, добра и зла. И различить, где свет, где тьма, в культуре весьма непросто. Гордиться ли деятельностью Сергея Павловича Королева — ведь он создатель не только ракеты Гагарина, но и военных ракет, которые могли уничтожить целую страну? Гордиться ли Андреем Дмитриевичем Сахаровым — ведь он не только нравственный образец, но и разработчик термоядерных сверхбомб, взрывы которых могли уничтожить не только нужную страну, но и земную цивилизацию? [57].

Необходимо ввести рамки. Каково же общее мерило, общий критерий позитивного в истории и культуре страны? Возможный ответ: чувство патриотизма — это *чувство причастности к тому в культуре и цивилизации своей страны, гордость за что несет возможность жить и развиваться любому человеку своей страны и не мешает жить людям иных стран*. Достижения, убивающие, де-

структурирующие, разрушающие физически, психически «своего» и «чужого», – не предмет патриотизма.

Примеры. Императив позитивности отменяет гордость за завоевания других народов, за все экспансионистские успехи (если они не носили характер справедливых договоров и объединений, выбора людей). При таком подходе «за бортом» патриотизма оказываются шовинизм, фашизм, ортодоксальный коммунизм [58].

Но что же тогда остается? Ведь вычеркнутыми, непатриотичными оказываются целые пласты истории, техники, производства и героических деяний (Октябрьская революция, баллистические ракеты Королева, флот Петра I, песня «Интернационал»). Все-таки остается немало. Во-первых, несомненное: Пушкин, Шостакович, Ломоносов, Гагарин... Во-вторых, двойственное, противоречивое: Сахаров, Королев, 1945 год... [58].

Но что же с этими двойственными делать педагогу? Открывать школьникам и вместе с ними анализировать неоднозначность культурных феноменов, показывать, при каких условиях те или иные достижения вписываются в развитие культуры, а когда они оказываются противокультурными [58].

В патриотически направленном воспитании два слоя: работа с несомненными культурными ценностями и специальная проблемно ориентированная работа с двойственными культурными феноменами [58].

Основания для проблемности в патриотизме не педагогические, не психологические, а более глубокие, социальные. Наше современное общество весьма дифференцировано в своих взглядах, позициях, интересах. Взаимодействие, столкновение интересов, убеждений, позиций – это нормальная современная реальность. И если мы хотим формировать человека, способного жить в таком обществе, в любом воспитании (нравственном, эстетическом, патриотическом) необходимо создавать проблемные ситуации, требующие от школьников анализа сложных явлений; определения, защиты своих позиций и умения конструктивно взаимодействовать с иными позициями. Переходя на психологический язык: формирование устойчивой личности в современном обществе не может происходить без актов самоопределения. Но акт само-

определения невозможен без отнесения к тому, кто (в реальности или в тексте) определился по-иному.

Проблемность — это идеал не только современного развивающего обучения, но и современного развивающего воспитания. В патриотическом же воспитании значительная часть самого его содержания — исторические, культурные, личностные проблемы. Однако результат самоопределения — не обязательно патриотическая позиция. Иногда такое самоопределение имеет сложный характер с противоречивым отношением к своей стране. Вспомним классика — «Прощай, немытая Россия, страна рабов, страна господ...». Как известно, автор этих строк любил Россию «странною любовью».

В более резком виде это несовпадение обнаруживается в актах определения себя не как непатриота. «Непатриот» — это не обязательно патриот иной страны. Есть еще две ипостаси непатриотизма: интернационализм и космополитизм. Если с определений интернационализма снять идеологические обертки, то интернационализм — это позиция равенства, равноправия стран, противостоящая шовинизму (избранности какой-то страны, культуры). Космополитизм же — отрицание значимости принадлежности к определенной стране, восприятие себя как человека, принадлежащего не к стране, а к миру, — «всемирного человека». Интернационализм может сочетаться с патриотизмом по известной психологической мудрости: «Мы — хороши. Вы — тоже хороши». Сложнее с космополитизмом. Эта идея имеет серьезные основания в современной культуре и цивилизации: в процессах глобализации, всемирной мобильности, всемирной доступности информации — и ее популярность, вероятно, будет расти, особенно среди молодежи.

Однако практика современного воспитания показывает редкость использования педагогами дискуссионных, проблемно-ориентированных форм в воспитательной работе (и не только в сфере патриотического воспитания). И одна из причин этого — психологическая. Многие педагоги не чувствуют себя устойчиво, определенно в «позиционно» сложных социальных вопросах. Выйти же к школьникам с открытой позицией: «я не знаю ответа,

давайте вместе размышлять» – требует особых умений и готовности к педагогическому риску.

Образ педагога как «знающего ответы взрослого» преобладает в сознании воспитателей. Альтернативный образ: педагог как взрослый, способный поставить общие со школьником интеллектуальные, исторические и нравственные проблемы и конструктивно, вместе размышлять и искать ответы в этом проблемном поле, – редок. Об этом очень интересно размышлял и выстраивал свою педагогическую практику Д.В. Григорьев. Он выстраивал такую логику работы с проблемными (нравственными, идеологическими) ситуациями: предъявление, выявление в высказываниях школьников проблемной ситуации; вывод участников диалога в рефлексивную позицию в отношении своего понимания проблемы (предъявление понимания другими и фиксация усомнения в своей позиции); конфликт пониманий, переходящий в коммуникацию и обмен позициями. Развертывание такого процесса, по Д.В. Григорьеву, требует особой позиции и особого умения у педагога: педагогу нужно быть организатором и фасилитатором (поддерживающим) полипозиционного общения (фактически управляющим этим процессом как процессом общего размышления). Эту позицию и это умение Д.В. Григорьев, отталкиваясь от характеристики позиции человека как Взрослого (по Р. Берну), описывает как позицию педагога, понимающего особенности партнера по диалогу, признающего значимость его мнения.

В обращении к идеям Д.В. Григорьева мы обратились от содержания к технологии (способу действий педагога). В какой-то мере это верно. Но, вспомнив диалектику перехода формы в содержание (а технология, способ – это форма педагогического действия), можно утверждать: если цель педагога – создание опыта диалога, обсуждения проблемы (в частности, связанной с темой патриотичности, патриотизма), то способ педагогической работы становится содержанием патриотического воспитания.

Добавим еще одну проблематизацию в воспитание с патриотической направленностью [9]. Что в патриотизме, как предмете работы с детьми и молодежью, должно преобладать: ориентация на разовые героические поступки-деяния или на продолжительные усилия человека, помогающие жить и меняющие в позитивную

сторону его жизнь: подвиг как мгновенное действие (Александр Матросов) или подвиг как результат жизненного усилия (Николай Островский)?

Подведем итоги. В каких психологических личностных характеристиках отражаются названные идеи при реализации патриотической направленности воспитывающих деятельностей?

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

На ценностном уровне принимаемой, а то и лично актуальной ценностью, становятся/не становятся позитивные факты истории малой родины и страны.

В образе мира актуализируются представления о фактах и людях, связанных с историей страны и малой родины.

На уровне Я-концепции, как один из критериев самооценивания, появляется / не появляется оценивание своих действий и себя в целом как причастного к позитивному в истории и современности страны, а также идентификация с этими реалиями (появление/непоявление патриотического самосознания).

В сфере межличностных отношений: оценка друг друга и отношения друг к другу и по критерию патриотичности.

Вопросы для самоанализа

1. Победы в соревнованиях спортсменов моей страны
вызывают во мне чувство радости, а поражения огорчают | *не вызывают во мне никаких чувств*
2. Как мои знакомые относятся к достижениям соотечественников в науке, спорте и культуре —
меня не волнует | *среди моих друзей нет равнодушных к нашей стране*
3. Просматривая интернет-новости,
я не читаю публикации о достижениях своей страны | *публикации о достижениях моей страны я читаю с большим интересом*

4. Ключевые моменты истории своей страны

я хочу знать

| *я не загружаю свою память
ненужной информацией*

5. Если друзья предложат поехать в Волгоград, посмотреть мемориальный комплекс «Мамаев курган», монумент «Родина-мать зовет!»,

я поеду с интересом

| *я предпочитаю отдохнуть у моря*

6. Если кто-то при мне начинает негативно высказываться о России,

я не могу оставаться в стороне

| *я не вступаю в дискуссию,
а иногда готов с ними
и согласиться*

Практическое занятие 3

Практика организации и исследования проблем патриотического воспитания в контексте реализации федерального проекта

Цель: уметь организовать и провести исследование проблем патриотического воспитания и представить его результаты в дискуссии.

Форма занятия: практическая работа – проведение экспресс-исследования и дискуссионное обсуждение его результатов.

Технология: диалог в парах, групповая дискуссия.

Метод: парная работа, учебная дискуссия.

Количество часов: 2.

Подготовка к занятию – предварительная самостоятельная работа с текстом: прочитайте указанные в источниках информации статьи [10; 11]. Составьте перечень вопросов для использования их в дискуссии.

Практическое задание: организуйтесь для работы в парах и проведите экспресс-исследование посредством интервьюирования и анализа особенностей проявления патриотичности личности у студентов в мотивационной сфере, на ценностном уровне, в образе мира, на уровне Я-концепции, в сфере межличностных отношений [12; 13].

Результаты самостоятельной работы и экспресс-исследования представьте на дискуссии.

Лекция 4. Федеральный проект «Социальная активность»

Цель: осознание жизненной позиции обучающимися; формирование готовности к общественным инициативам.

Форма занятия: лекция.

Технология: организация групповой деятельности.

Метод: составление конспекта лекции.

Количество часов: 2.

Учебный материал

Федеральный проект «Социальная активность» направлен на развитие добровольчества (волонтерства), талантов и способностей у детей и молодежи, в том числе студентов, путем поддержки общественных инициатив и проектов [14].

Основные задачи проекта: создание условий для востребованности участия добровольческих организаций и добровольцев в жизни российского общества, в решении социальных задач; поддержка деятельности существующих и создание условий для возникновения новых добровольческих организаций, содействие повышению их потенциала; развитие инфраструктуры, методической, информационной, консультационной, образовательной и ресурсной поддержки добровольческой деятельности [15].

«Следует признать, что, хотя с 1960-х гг. в отечественной науке значительное внимание стало уделяться вопросам жизнедеятельности молодежи в самых разных сферах общества, проблемам ее социализации, формирования интересов, ценностей, жизненных планов, субкультур, досуговых предпочтений, девиантных практик и т. д., социальная активность молодежи достаточно редко оказывалась в фокусе исследовательского интереса. Не изменилась данная ситуация и в 1990-е гг., когда вследствие происходящих в стране социально-экономических перемен особую значимость приобрели проблемы молодежного рынка труда, безработицы, социальной адаптации, социального самочувствия и социальной защиты молодежи и молодых семей и др., хотя российские исследователи стали использовать понятие „социальный потенциал молодежи“ как

обозначение целостной характеристики качеств и возможностей молодежи (интеллектуальных, образовательных, духовных, нравственных, ценностно-мотивационных, трудовых, демографических, политических, протестных и т. д.), которые могут реализоваться в изменяющихся социально-экономических условиях и, в свою очередь, оказать влияние на них и социально-политическое развитие общества» [16].

Невнимание исследователей к понятию социальной активности было связано со сложностями однозначного определения. Понятие «*активность*» в повседневной жизни и в художественных произведениях зачастую ассоциируется с деятельностью и употребляется в качестве ее синонима. В физиологическом смысле понятие «активность» традиционно рассматривается как всеобщая характеристика живых существ, их собственная динамика, источник преобразования или поддержания ими жизненно значимых связей с окружающим миром. Такой смысл показывает также возможность живых организмов развиваться, реагируя на внешние раздражения.

С позиции философии высшая форма активности – социальная активность, которая связана с определенной деятельностью человека и характеризуется высоким уровнем результативности. В отечественной философии выделяют две основные точки зрения на категорию «активность». Одна группа исследователей считает активность свойством органической природы, социально организованного бытия, другая – свойством и живой, и неживой материи. Природа активности последней заключается в ее неоднородном, неравновесном, противоречивом состоянии, а ее источником являются движение, взаимодействие, отражение.

Процесс развития *социальной активности подростков* в своих трудах освещал К.Д. Ушинский, говоря о необходимости формирования социальной активности как качества личности. Проблемами повышения общественной активности молодежи в процессе трудовой и общественно-политической деятельности занимались П.П. Блонский, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и др. В словаре по этике терминов под редакцией И.С. Кона общественная активность (лат. *activus* – деятельный) определяется как деятельное отношение человека к жизни обще-

ства, в котором он выступает инициативным носителем моральных и этических норм, принципов и идеалов целого общества, определенного класса или социальной группы. По И.С. Кону, общественная активность представлена как общественно полезная деятельность и возможность участия индивида в общественном движении, в разрушении существующих и создании новых форм социальной жизни. Основные условия социальной активности субъекта – стремление к самосовершенствованию и оказание поддержки другим людям в их деятельности. Например, стремление подростка достичь высоких результатов при участии в различных мероприятиях, демонстрация индивидуальных особенностей характера при выполнении определенного задания (участие в школьном самоуправлении) и т. д.

Анализируя исследования ученых-психологов, можно отметить, что они акцентируют внимание на изучении внутренних факторов, являющихся движущей силой процесса развития социальной активности личности. Психологическое обоснование теории социальной природы активности можно найти в научных трудах А.Н. Леонтьева, В.А. Петровского, С.Л. Рубинштейна, Е.А. Якуба. Под деятельностью психологи понимают активное взаимодействие личности со средой, в которой она может достичь поставленной цели. Деятельность является внутренней (психической) и внешней (физической) активностью, регулируемой осознанными целями. В.Ф. Бехтерев отмечал, что активность школьника является социальной, потому что она представляет собой активность формирующегося субъекта. Взрослея, ребенок начинает включаться в более широкие и разнообразные связи с окружающим миром, поэтому его активность в разные возрастные периоды является ступенями восхождения к социальной активности. Рассматривая феномен социальной активности, Е.А. Якуб указывает на то, что она может выражать уровни реализации специфических особенностей социальной среды, уровни социальности индивида, его личностные потребности, степень принятия общественных ценностей. Социальная активность является единством *социально-всеобщего*, *особенного* и *индивидуального* в личности, единством объективных

и субъективных компонентов. Социальная активность — частная и высшая форма активности.

В педагогических исследованиях К.А. Абульхановой, Л.И. Божович, А.В. Брушлинского, А.В. Петровского, Д.И. Фельдштейна, Д.Б. Эльконина и других ученых социальная активность представлена как степень проявления возможностей и способностей человека, являющегося членом социума. Социальная активность рассматривается как *действие, отражающее процесс превращения личности из объекта в субъект общественных отношений.*

В педагогической науке развитие социальной активности — одна из важнейших задач воспитания личности, при этом она подразумевает деятельное отношение личности к окружающему миру, а также способность преобразовывать материальные и духовные составляющие среды, основываясь на историческом опыте человечества, и проявляется в творческой деятельности, волевых актах, общении. Таким образом, понятие «социальная активность» можно рассматривать через *понятие «взаимодействие человека с окружающей социальной действительностью».*

Чтобы понять сущность социальной активности, многие исследователи выясняют наличие тех или иных компонентов (коллективизм, дисциплинированность, инициативность, исполнительность, социальная ответственность, требовательность к себе). Л.А. Лиферов говорит о наличии следующих компонентов социальной активности: социальная направленность, включающая потребности личности, ее интерес, мотивы, ценностные ориентации, мировоззрение; социально значимые качества личности, такие как коллективизм, дисциплинированность и другие. Т.А. Ильина в своих исследованиях говорит о существовании среди компонентов социальной направленности интересов и устремлений личности и активной деятельности по реализации данной направленности на практике. М.А. Румянцева выделяет три компонента социальной активности: ценностные ориентации, социальную деятельность, социальную позицию. С точки зрения К.А. Абульхановой-Славской, в основе социальной активности лежат такие качества личности, как инициативность, исполнительность, социальная

ответственность, требовательность к себе, что позволяет говорить о социальной активности как интегрированном качестве.

Раскрытию сущности и особенностей социальной активности способствует рассмотрение факторов ее развития. Изучение *факторов развития социальной активности личности* рассматривают в контексте факторов развития личности в целом. Факторы (лат. *factor* – производящий) – движущие силы какого-либо явления или процесса, определяющие его сущность, главное направление; существенное обстоятельство в каком-либо процессе, явлении. Факторы развития активности личности подразделяются на внутренние и внешние.

Внутренние факторы социальной активности рассматриваются как субъективно-личностные (потребности, интересы, способности, мотивы, возможности конкретной личности). На социальную активность могут оказывать влияние особенности темперамента, характера, негативный жизненный опыт, излишняя застенчивость, неуверенность, состояние здоровья и др.

Внешние факторы социальной активности (социальные условия жизнедеятельности) наиболее полно представлены в классификации В.Ф. Бехтерева, который выделил следующие группы: а) природные факторы; б) факторы общесоциальной детерминации, макрофакторы (социально-политические, социально-экономические, социально-духовные обстоятельства общества и государства); в) промежуточные, мезофакторы (этнокультурные условия, региональные особенности, тип поселения); г) факторы конкретной социальной среды, микрофакторы (семья, институты воспитания, общество сверстников, коллектив).

Обобщая подходы к определению «социальная активность» исследователей в области психологии, педагогики, философии, социологии, политологии, данное понятие можно представить как сложное общественное явление; как свойство личности; как состояние деятельности. Социальная активность – это не всякая деятельность личности, а только та, которая имеет общественное значение и реализуется в социальных фактах. В таблице представлены некоторые подходы к термину «социальная активность».

Автор	Определение социальной активности
А.С. Капто	Степень проявления сил, возможностей и способностей человека как члена коллектива, члена общества
Л.Н. Жилина	Нравнодушие, которое просматривается в поведении личности, в ее труде, опыте, в общественной работе и в отношениях с окружающими, к происходящему вокруг, непосредственная заинтересованность происходящими событиями
В.А. Смирнов	Мера, которая выражает характер, масштабы проводимых в ходе и вследствие этой деятельности изменений в среде и в самой личности
В.З. Коган	Сознательная и целенаправленная деятельность личности и ее целостно-социально-психологические качества, которые, будучи взаимообусловлены, определяют и характеризуют степень или меру персонального воздействия субъекта на предмет, процессы и явления окружающей действительности
В.Г. Мордкович	Существенное социальное качество человека, его «деятельная сущность»
Е.А. Ануфриев	Сознательное, творческое отношение к жизни, глубокая и полная самореализация личности
В.И. Овчинников	В основе социальной активности лежат потребности личности, а все остальные категории, раскрывающие содержание и механизмы ее формирования (интересы, цели, установки, ориентации, стимулы, мотивы и т. д.), так или иначе исходят из потребностей и выражают их
Е.М. Харланова	Самодетерминированная самореализация, которая обуславливает социальную деятельность личности и в ней проявляется при взаимодействии личности с социальной средой
Н.А. Соколова, Ю.Н. Губин	Интегральное качество личности, обеспечивающее осознанное деятельное отношение к миру, направленное на позитивное преобразование социальной действительности посредством удовлетворения личностных и социально значимых потребностей в субъект-субъектном взаимодействии подростков между собой и со взрослыми

А.Б. Купрейченко, изучая феномен социальной активности, классифицирует социальную активность по видам и типам: по ши-

роте охвата заинтересованных сторон (активность может быть направлена на удовлетворение потребностей личности, конкретных групп, общества, всего человечества и т. д.), по источникам инициативы (реактивная, проактивная, превентивная), по целям и характеру деятельности (гуманитарная, восстановительная, миротворческая, созидательная, поисковая, демонстративная, контрольная, протестная, разрушительная и т. д.), по временным характеристикам проводимых мероприятий и частоте участия в них (кратковременная, длительная, постоянная, разовая, систематическая и т. д.). Социальная активность может классифицироваться и осуществляться в таких формах, как: личностная, групповая/коллективная, направленная на реализацию возможностей и интересов тех или иных социальных общностей (например, проведение акций по защите животных или по пропаганде здорового образа жизни и отказа от вредных привычек), личностно-институциональная (в рамках формальных объединений).

Группа ученых-теоретиков выделила следующие виды социальной активности: политическая активность — форма, реализуемая в области политической деятельности; гражданская активность — действия (форма активности), целью которых является решение общественных проблем, изменение власти, проявление гражданских качеств; культурная активность — форма, которая обеспечивает создание, освоение, сохранение, распространение и дальнейшее развитие духовно-нравственных и материальных ценностей; творческая активность — форма, следствием которой является создание чего-либо качественно нового, отличающегося неповторимостью, оригинальностью и значимостью; трудовая активность — реализация интеллектуальных и физических возможностей рабочей силы в трудовой деятельности; коммуникационная активность — форма активности, направленная на поиск связей и контактов, которые необходимы для реализации различных видов деятельности; деловая активность — интенсивная деятельность в профессиональной сфере (понятие деловой активности используется в области управленческой деятельности, а также в сфере хозяйственной и экономической деятельности).

Уровни социальной активности личности можно выделить, используя следующие критерии: 1) характер проявления личностных качеств в различных видах деятельности; 2) уровень общественной значимости материальных и духовных результатов деятельности; 3) участие в различных видах деятельности и стремление к достижению цели.

На основе жизненной позиции выделены следующие уровни социальной активности: «жизненная позиция высокого уровня активности, предполагающая социальную инициативу и творческую деятельность; жизненная позиция среднего уровня активности, отличающаяся ответственным отношением к обязанностям с перевесом репродуктивной деятельности; пассивная жизненная позиция, которая характеризуется низким уровнем активности, конформизмом на вполне здоровой социальной основе, и добрыми намерениями, не подкрепленными необходимыми для их воплощения в жизнь навыками и умениями; пассивная жизненная позиция с потенциально негативной направленностью, в основе которой лежит скептицизм, а также конформизм, но уже на основе социальных разочарований» [16].

Опираясь на степень сформированности социальной активности, выделяют также уровни:

1. Творческий – данный уровень подразумевает наличие у индивида способностей к самостоятельному мышлению в процессе самоорганизации социальной деятельности.

2. Репродуктивно-творческий – характеризуется преобладанием нетворческой составляющей в деятельности социокультурного пространства, процесс творчества проявляется как личная инициатива.

3. Репродуктивный – характерен тем, что при наличии у индивида данного уровня происходит воспроизведение ранее отработанных операций.

4. Пассивный – указывает на отсутствие у индивида личностных потребностей проявлять активность в окружающем его социуме.

В целом *система оценок социальной активности* личности рассматривается со стороны направленности активности и целей общественного развития (ставя определенные цели, человек перестраивает общественные отношения, преобразует их). Единич-

цами анализа социальной активности могут быть инициативность и исполнительность.

Качественно-количественные показатели социальной инициативы:

1. Мотивационный компонент проявления инициативы, определяемый на основе анализа конкретных мотивов, побуждающих человека проявлять инициативу.

2. Качество и общественная ценность инициативы — характеризуют те решения общественных задач, в которые предпочитает включаться личность для достижения социально значимых целей.

3. Направленность инициатив или с точки зрения тех сфер, в которых человек проявляет свои инициативы, или с точки зрения вида инициативы.

4. Определенность — неопределенность инициативы. Четкость, аргументированность формулировок инициатив.

5. Меры принятия ответственности за инициативу, когда общественная задача становится смыслом деятельности личности.

6. Устойчивость инициатив. Способность человека отстаивать свою позицию в инициативе.

7. Частота инициатив, указывающая на общую способность индивида проявлять инициативы в разных видах деятельности.

8. Уровень инициативы — определяется включенностью личностного в проявляемые инициативы.

Исполнительность характеризуется, как и инициативность, принятием человеком на себя определенной меры ответственности. Социальная исполнительность отличается направленностью на достижение просоциальных целей, осознанием важности качества выполнения деятельности, организованностью, волей.

Исполнительность можно оценить по следующим параметрам:

1. Принятие цели, задачи, под влиянием каких мотивов человек включается в деятельность, в решение каких вопросов предпочитает включаться.

2. Ответственность исполнения — дает возможность оценить человека с позиций его зрелости, насколько он осознает необходимость решения общественной задачи, испытывает чувство долга, предвидит результаты и последствия своих действий и поступков.

Ответственность исполнения можно описать через уровень сознательности и самостоятельности.

3. Последовательность исполнения — дает представление о времени исполнения отдельных этапов работы и ее качестве.

4. Выбор адекватных способов исполнения — показывает, насколько индивид способен отобрать и использовать в работе те или иные приемы и способы деятельности.

5. Устойчивость исполнения — определяется по результатам действия.

6. Интенсивность и напряженность исполнения — характеризуют качественную (напряженность) и количественную (интенсивность) стороны осуществляемой деятельности. Напряженность описывается через способность личности мобилизоваться для достижения поставленной цели и выражает определенный предел активности. Интенсивность — это количество действий, осуществляемых в единицу времени. Данные параметры следует рассматривать в единстве, так как проявление напряженности тесно связано с проявлениями интенсивности, и наоборот.

7. Результативность исполнения — характеризуется конечным результатом деятельности и зависит от общественной задачи и тех требований, которые предъявлялись к исполнителю.

8. Уровень исполнительности — определяется по полноте включения личностного в процессе исполнения (нормативный, нормативно-личностный, личностно-продуктивный и продуктивно-творческий уровни).

Сегодняшние реалии выдвигают на первый план проблемы *стимулирования социальной активности подрастающего поколения*. Причины: потребность в общении, в самореализации, в идентификации себя с социальными группами, в самостоятельной деятельности. *Проблема управления процессом формирования социальной активности личности* является одной из сложных в современной педагогической науке. Возможные пути ее развития: реализация рефлексивного управления социальной активностью личности; использование проблемных ситуаций в процессе формирования социальной активности.

Важнейшими компонентами рефлексивного управления выступают: 1) способность педагога встать на позицию обучающегося, спрогнозировать цели и средства их достижения; другими словами, педагог должен предусмотреть, будет ли обучающийся в той или иной ситуации проявлять определенный уровень инициативы и исполнительности; 2) использование педагогических приемов актуализации рефлексивного анализа обучающегося в качестве важнейшего мотивирующего фактора; 3) рефлексия собственно профессионально-педагогической деятельности.

Методы управления процессом формирования социальной активности личности:

1. Методы создания проблемных ситуаций, дающие возможность стимулировать личностные инициативы обучающегося.

2. Методы, стимулирующие познавательный интерес. Например, метод неожиданных решений. Педагог предлагает нестандартное решение той или иной задачи, противоречащее сложившимся представлениям обучающихся. Последние, включаясь в интеллектуально и эмоционально значимую ситуацию, вынуждены задавать вопросы: почему, каким образом была решена данная задача? Другой разновидностью этой группы методов является предъявление учащимся заданий с неопределенным окончанием, что заставляет учащихся задавать вопросы, направленные на получение дополнительной информации.

3. Методы, стимулирующие проявление самостоятельности, инициативы. Сюда относятся приемы самостоятельного составления аналогичных заданий на измененном содержании, а также поиск аналогов в повседневной жизни.

4. Методы, стимулирующие инициативы, выдвигаемые в ходе осуществления деятельности.

5. Методы, стимулирующие коллективные инициативы и инициативы по организации совместной деятельности. Другой разновидностью данной группы методов является создание ситуаций для проявления инициатив-критики. Еще большую значимость стимулирования такого рода инициатив имеет нравственная ситуация, когда педагог намеренно не замечает социально неодобряемых форм поведения обучающегося, вызывая законное возмущение

других, и, наконец, наиболее распространенными ситуациями являются ситуации, порождающие инициативу-предложение, когда обучающийся предлагает себя как ответственного исполнителя.

«Конкретные действия в рамках *управления процессом формирования социальной активности* и молодежной деятельностью могут квалифицироваться как социально активные (личность полноценно включена в социальное взаимодействие); потенциально активные (происходит осознание необходимости и ценности участия в социальном взаимодействии, но включение в него пока еще не реализовано); псевдоактивными (происходит включение во взаимодействие, но без осознания его необходимости и ценности); социально пассивными (происходит минимальное включение во взаимодействие, его ценность и значимость не осознаются или не признаются)» [16].

Как показывают результаты исследования Института социологии РАН, россияне довольно позитивно и высоко оценивают такие качества, как активность, инициативность и уважение к правам других людей. Большинство россиян позиционируют себя как людей социально мобильных, способных к гармонии с постоянно обновляющимся и меняющимся миром. Несмотря на то что большинство россиян отмечают готовность к активной борьбе за свои интересы, практически поровну разделились мнения респондентов по вопросу, как следует отстаивать свои интересы: половина считает, что нужно это делать самостоятельно, полагаясь только на себя, другая уверена, что действовать следует сообща, коллективно, опираясь на поддержку единомышленников.

Во многих случаях мотивом проявления социальной активности и совершения доброго поступка является внутренняя потребность респондента, которая не требует ни общественного одобрения, ни установления связей с тем, кому оказывается помощь [16].

Практическое занятие 4

Формирование социальных навыков и социальной активности молодежи

Цель: формирование у студентов коммуникативных навыков, социальной активности, умения сотрудничать, разрешать конфликтные ситуации, сплочение студенческого сообщества.

Задачи:

1. Создание положительного эмоционального фона в группе, атмосферы доверия сверстникам и преподавателю.
2. Формирование адекватной оценки себя и других.
3. Активизация процесса познания себя и окружающих через сформированные навыки общения и взаимодействия с людьми.
4. Изучение социальной активности молодежи в регионе проживания.

Форма занятия: групповая практическая работа.

Технология: самопознание, самооценка, самопрезентация.

Метод: учебный тренинг, моделирующий ситуации для формирования определенных навыков.

Количество часов: 2.

Учебный материал

Развитие социальных навыков — важнейшее умение, которое необходимо приобрести всем, кто стремится к успешным профессиональным и личным отношениям. Основой для большинства социальных взаимодействий и развития социальных навыков является зрительный контакт. При анализе процесса взаимодействия выявлено, что взрослым необходимо для установления зрительного контакта 30–60 % времени всей беседы. Это время увеличивается до 60–70 % времени, когда взрослые пытаются установить более близкие отношения. Иногда люди, которым трудно установить зрительный контакт, свою способность к эффективному общению чрезмерно компенсируют чем-то другим, что приводит к социальным ошибкам [17].

Упражнения-тренинги по развитию навыков вербального и невербального поведения в типичных социальных взаимодействиях необходимы в случаях, когда взрослые не были обучены соответствующим навыкам общения. Подобные случаи могут быть связаны с расстройствами, которые затрудняют социальное развитие, например с аутизмом.

Правила работы группы во время проведения тренинга:

1. Говорить по одному.
2. Все внимательно слушают говорящего, не перебивая.
3. Для вступления в разговор вне очереди необходимо поднять руку.
4. Говорить откровенно: что ты чувствуешь и думаешь в данный момент.
5. Никого не оскорблять: оценивать только поступок, а не человека.

Тренинги (упражнения) на знакомство и формирование общения с незнакомым человеком. А. Мейстер [17] описывает полезный метод для людей, которым трудно начать разговор: свяжите разговор с вашей общей реальностью (например, общими интересами) или обстановкой, в которой вы столкнулись с этим человеком; найдите некий личный контекст, чтобы помочь углубить разговор между вами и другим человеком; дайте человеку положительное подкрепление в найденном контексте, чтобы побудить его делиться. Метод можно использовать для инициирования разговора и установления доброжелательных отношений.

Упражнение «Баранья голова» для знакомства с незнакомыми людьми.

В тренинге для дальнейшей совместной работы каждому предоставляется возможность выбрать себе имя за 30 секунд (бывает, что кому-то не очень нравится его имя, привычная для окружающих форма обращения, забавная детская кличка, др.). Представляются друг другу так: первый участник называет свое имя, второй — имя предыдущего и свое, третий — имена двух предыдущих и свое и т. д. Последний, таким образом, должен назвать имена всех членов группы, сидящих перед ним. Записывать имена нельзя — только запоминать. Эта процедура называется «Баранья голова». Допол-

нительное условие — называя имя человека, обязательно посмотреть ему в глаза.

Упражнение «Поздоровайся локтями» для снятия барьера в общении с незнакомым человеком [18].

Участники становятся в круг, рассчитываются на «один — четыре». «Первые» складывают руки над головой так, чтобы локти были направлены в стороны. «Вторые» упираются руками в бедра так, чтобы локти были отведены вправо и влево. «Третьи» кладут левую руку на левое бедро, правую руку — на правое колено, при этом руки согнуты, локти отведены в стороны. «Четвертые» держат сложенные крест-накрест руки на груди (локти в стороны). За пять минут участники должны познакомиться как можно с большим числом членов группы, просто назвав свое имя и коснувшись друг друга локтем.

Упражнение «Продолжи фразу» для знакомства друг с другом и саморефлексии.

Участники по кругу передают друг другу какую-то фразу. Задача — не задумываясь, продолжить ее. Пример: «Особенно мне нравится, когда люди, окружающие меня... (мне улыбаются)». Следующая фраза — в другом направлении.

Фразы: «Особенно мне нравится, когда люди, окружающие меня...», «Особенно меня раздражает, что я...», «Мне бывает стыдно, когда я...», «Верю, что я...», «Чего мне иногда по-настоящему хочется, так это...», «Иногда люди не понимают меня, потому что я...».

Упражнение «Многоликий лидер» для саморефлексии.

Участники выбирают за пять минут из перечня возможных ролей лидера одну и дают ответ на вопрос «Где и когда я бываю...?».

Лидерские роли: вожак, руководитель, авторитет, эрудит, силач, специалист, вдохновитель, застрельщик, новатор, реформатор, первопроходец, проводник идей, инициатор, энтузиаст, организатор, законодатель мод, учитель, советчик, наставник, образец.

Упражнение «Веселый мячик» для выработки умения говорить и выслушивать комплименты.

Участники по очереди бросают друг другу мяч, говоря при этом о достоинствах, сильных сторонах того, кому этот мяч бросают.

Упражнение «Интонация» – вариант упражнения для коррекции замкнутости.

На маленьких клочках бумаги группа пишет название любого чувства, эмоции. Затем листки собираются, перетасовываются и раздаются вновь. Теперь группа решает, какую фразу, строчку из стиха взять за основу дальнейших действий. После этого участники по очереди произносят эту фразу с интонацией, соответствующей тому чувству, что записано у них на листке бумаги. Остальные члены группы угадывают, с какой интонацией была произнесена фраза.

Упражнение «Интервью» для развития умения слушать партнера и сокращения коммуникативной дистанции между участниками тренинга.

Участники разбиваются на пары и в течение пяти минут беседуют со своим партнером, пытаясь узнать о нем как можно больше, затем меняются ролями. Далее каждый готовит краткое представление своего собеседника. Главная задача – подчеркнуть его индивидуальность, непохожесть на других. После чего участники по очереди представляют друг друга, рассказывая от имени своего собеседника.

Упражнение «Кот и дом» для поиска вариантов взаимодействия в групповой работе, а также при конфликте интересов [19].

Участники делятся на пары и договариваются, кто первый, а кто второй. «Первые» выходят за дверь вместе с тренером. Их задача – нарисовать дом. При этом свое задание участники держат в тайне. Затем тренер подходит к группе «вторых» и сообщает, что они должны нарисовать кошку, не говоря об этом партнеру. Упражнение должно проходить в полной тишине, разговаривать нельзя. Каждая пара получает лист бумаги и один фломастер на двоих. Оба партнера должны взять фломастер одновременно и выполнить полученное задание. *Завершение упражнения:* после выполнения задания (5 минут) – обсуждение работы (5 минут). При обсуждении

разных стратегий взаимодействия важно поговорить о том, какие чувства вызывает агрессия партнера: нежелание уступить или, наоборот, полное подчинение чужому желанию? Удачные варианты решения: нарисовать дом, в котором сидит кошка, дом в виде кошки или кошку в виде дома. Но лучше всего – дать партнеру возможность выполнить его задание, а потом сделать свое.

Игра-тренинг «Официант, в моем супе муха». Участникам группы предлагается поучаствовать в конфликтной ситуации, случившейся в одном из дорогих ресторанов. Упражнение представляет собой ролевую игру, призванную продемонстрировать некоторые аспекты общения.

Каждый участник получает для ознакомления по одному из представленных ниже сценариев. Два исполнителя встают так, чтобы все могли их видеть и слышать, после чего начинается игра. После проигрывания ситуации обсуждаются впечатления, мнения, переживания, возникшие у участников сцены, а затем наблюдения остальных членов группы. Если позволит время и найдутся желающие, упражнение можно повторить, но с другими участниками.

РОЛЬ А. Вы путешествуете по чужой стране. Сегодня, обедая в весьма дорогом ресторане, вы обнаружили в супе нечто, похожее на часть насекомого. Вы пожаловались официанту, но тот уверял, что это не насекомое, а специи. Вы не согласились и пожелали переговорить с управляющим. И вот управляющий подходит к вашему столику.

РОЛЬ Б. Вы – управляющий очень хорошим рестораном. Цены могут показаться высокими, но качество обслуживания в высшей степени оправдывает их. У вашего ресторана хорошая репутация, и он привлекает многих иностранцев. Сегодня в ваш ресторан пришел пообедать иностранец, и один из новых официантов подал ему суп. Возникли какие-то претензии, и официант передал вам, что иностранец желает с вами переговорить. Итак, вы направляетесь к его столику.

Анализ:

1. Жаловался ли А? Отменил ли он заказ? Отказался ли заплатить за суп?

2. Вник ли Б в суть проблемы? Преодолеl ли непонимание сторонами друг друга? Выразил ли искреннее сожаление? Принес ли вежливые извинения?

3. Удалось ли сторонам дать объяснения, воспринять их и разрешить проблему к обоюдному удовлетворению?

4. Мог ли А изложить свою жалобу ясно и внятно? Ролевая игра может быть использована для демонстрации культурной специфики в человеческом поведении, к примеру: одинаково ли выражают мужчины и женщины одну и ту же жалобу?

Завершение тренинга: никто не в силах указать «наилучший способ» решения проблем, которыми сопровождается общение с иностранцами, однако обсуждение данной ролевой игры может помочь участникам увидеть широкие возможности для этого.

Упражнение «Зато...» для снижения уровня стресса, поиска возможных путей для разрешения конфликтов.

Тренер предлагает каждому участнику игры вкратце описать на листке бумаги какое-либо несбывшееся желание, какую-либо актуальную стрессовую или конфликтную ситуацию, неразрешенную на данный момент или запомнившуюся как трудноразрешимая (допускается анонимность авторства). Затем все листки тренер собирает, перемешивает и предлагает участникам следующую процедуру обсуждения. Каждая написанная на листке ситуация озвучивается и обсуждается в группе. Участники тренинга должны привести как можно больше доводов, аргументируя то, что данная ситуация вовсе не трудноразрешимая, а простая, смешная или даже выгодная. Можно использовать такие связки, как: «зато...», «могло бы быть и хуже!», «не очень-то и хотелось, потому что...» или «здорово, ведь теперь...». После того как озвучены все ситуации и высказаны все возможные варианты отношения к ним, тренер предлагает обсудить результаты игры и ту реальную помощь, которую получил для себя каждый участник.

Упражнение «Скажи-ка, дядя...» для интеграции группы путем включения в совместную деятельность, развития поисковой активности участников группы.

Группа разбивается на микрогруппы с равным числом участников (не более 5 человек). Каждая микрогруппа получает от тренера

один и тот же блок вопросов. Далее за 10 минут она как можно точнее должна ответить письменно на поставленные вопросы и отдать ответы тренеру.

Примерные вопросы:

1. Имена скольких участников тренинга начинаются на букву «К»?
2. Сколько окон в коридоре первого этажа нашего здания?
3. Сколько стульев в этой комнате?
4. Как зовут директора нашего учреждения?

Завершение упражнения – рефлексия после тренинга (5 минут). Вопросы:

1. На какой вопрос вы нашли ответ быстрее?
2. Какой способ поиска ответа на вопрос показался вам самым интересным?
3. Какую вы выбрали тактику работы в микрогруппе? Почему? Какие были еще варианты?

Упражнение для завершения тренингов «Пожелания» для подкрепления положительных эмоций.

Передайте мяч тому, кому хочется, со словами: «Я желаю тебе...».

Рефлексия

Ответьте на вопросы:

1. Какие психологические качества у вас проявились при участии в упражнениях-тренингах?
2. Какие чувства вы испытывали?
3. Что нового узнали о себе, о группе?
4. Как будете использовать эти знания?
5. Чему научились?
6. Как это пригодится в будущем?
7. Что было важным?
8. Над чем вы задумались?
9. Что происходило с вами?
10. Что нужно развивать на будущее?
11. Как вы отнесетесь к высказыванию: «Социальная активность не возникает спонтанно. Нужна систематическая работа (условия), начиная с дошкольного возраста».

Лекция 5. Формы реализации социальной активности молодежи

Цель: знакомство с формами реализации социальной активности молодежи.

Форма занятия: лекция.

Технология: предметно-ориентированная технология, направленная на усвоение системы знаний.

Метод: краткое изложение лекционного материала методом Корнелла.

Количество часов: 2.

Учебный материал

Метод Корнелла предусматривает, что лист для ведения конспекта разделен на 4 части: в верхней части записываются дата и тема занятия; в левой – основные понятия, тезисы, вопросы, идеи по заданной теме; в правой – подробно раскрываются указанные слева понятия, идеи, проч.; внизу – выводы и обобщения.

Рассмотрим некоторые формы реализации социальной активности молодежи.

- *Акции.* Они могут быть политическими, спортивными, экологическими, благотворительными или добровольческими.
- *Участие в деятельности органов молодежного самоуправления* (молодежных правительств, парламентов, общественных палат).
- *Участие в деятельности Общественной палаты РФ, общественных палат субъектов Российской Федерации, общественных советов при федеральных и региональных органах государственной власти, НКО.*
- *Участие в создании и развитии студенческих молодежных общественных объединений.*
- *Участие в проектной деятельности в целом.* Преобразование реальности на основе существующих технологий, которые можно унифицировать, освоить и совершенствовать.
- *Участие в разработке и реализации социальных проектов.* Например, через написание проектов, направленных на изменение или улучшение различных сфер общественной жизни.

- *Участие в проведении предвыборных кампаний.*
- *Участие в научно-просветительской и культурно-творческой деятельности.*
 - *Участие в создании и развитии информационных ресурсов.*
 - *Коллективное благоустройство подъездов, домов и прилегающих территорий* (решение локальных проблем собственного небольшого сообщества).
 - *Участие в общественных объединениях и организациях.* Например, в молодежных организациях, деятельность которых направлена на повышение патриотизма, вовлечение в политическую жизнь общества, формирование творческих и спортивных способностей, поддержку лиц с ограниченными возможностями здоровья.
 - *Молодежные форумы.* Деятельность, направленная на изменение/улучшение различных сфер общественной жизни через обучение молодежи современным технологиям, поддержку волонтерства, проектной деятельности.
 - *Волонтерская деятельность.* Это широкий круг деятельности, которая осуществляется добровольно на благо широкой общественности без расчета на денежное вознаграждение. Это может быть помощь различным социальным категориям граждан: людям с ограниченными возможностями, престарелым, беспризорным детям, людям в трудной жизненной ситуации.
 - *Благотворительная деятельность.* Например, сбор средств и вещей для людей, попавших в тяжелую жизненную ситуацию.
 - *Участие в конкурсах, встречах выпускников, выставках, концертах, посещение музеев, галерей, предприятий* и пр.

К наиболее современным формам проявления социальной активности относят: внеурочную работу, участие в акциях, общественных организациях, клубах, театральных студиях, спортивных секциях, волонтерском движении, культурно-досуговой деятельности, создание интернет-ресурсов (порталы, соцсети, поисковые системы, блоги, википроекты и др.), реализацию социально значимых проектов, помощь нуждающимся.

В разные формы социальной активности вовлечены все возрастные группы, однако, по мнению специалистов, важнее всего ее реализация в юности (13–19 лет) и молодости (20–30 лет).

Наиболее популярная форма социальной активности российской молодежи – досуговая. За ней следуют интернет-сетевая, образовательно-развивающая, социально-экономическая, политическая формы социальной активности.

Одной из популярных форм социальной активности молодежи являются некоммерческие организации, разновидность которых – общественные объединения, то есть добровольные, самоуправляемые, некоммерческие формирования, созданные по инициативе граждан, объединившихся на основе общности интересов для реализации целей, указанных в уставе объединения.

«Если рассматривать общественные объединения как пространство формирования гражданской культуры, то классифицировать их следует в зависимости от характера социальной активности: общественные объединения „интернального“ типа (активность направлена внутрь группы, исключительно на ее членов); „экстернального“ типа (активность направлена вовне, на другие социальные группы); ориентированные на изменение среды; смешанного типа; „инфраструктурные“. Так, в объединениях интернального типа целевая аудитория – сами члены объединения, среди них можно выделить две подгруппы: „организации взаимопомощи“ (организации инвалидов, ассоциации родителей больных детей и т. д.) и „организации клубного типа“ (различные группы самосовершенствования, клубы по интересам, объединения по социальному статусу). К общественным объединениям экстернального типа можно отнести организации, деятельность которых направлена на решение проблем других социальных групп: благотворительные объединения (решение проблем престарелых, многодетных и безработных или же бездомности, алкоголизма); комплексные (методические) объединения (центры содействия гражданским инициативам, развития общественной активности), которые стимулируют само зарождение и реализацию инициатив (в основном это общественные фонды, цель которых – поддержка, прежде всего финансовая, в форме грантов, проектов и инициатив в рамках избранного направления).

Общественные объединения, ориентированные на изменение среды, — историко-культурные и природоохранные организации, занимающиеся вопросами экологии, сохранения памятников культуры и исторического наследия. Общественные объединения смешанного типа — художественные (к сфере их деятельности относятся культурные проекты); национально-культурные (землячества и другие, созданные по принципу национальной принадлежности); объединения духовно-нравственной направленности; общественно-политические (правозащитные организации традиционного типа и возникающие группы гражданского контроля — за процедурой выборов, за исполнением законов и т. д.). Инфраструктурные организации существуют в основном для информационного, просветительского содействия деятельности других общественных объединений (правовое обеспечение, исследовательская и образовательная деятельность, обмен опытом, посредничество, консультирование, проведение тренингов)» [16].

Практическое занятие 5

Формы реализации социальной активности молодежи

Цель: освоение способов формирования социальной активности молодежи и форм ее реализации.

Форма занятия: исследование, представление результатов на учебной дискуссии.

Технология: кейс-технология.

Метод: учебная дискуссия.

Количество часов: 2.

Кейс-технология (англ. *case* – случай) [20] – интерактивная технология обучения, направленная на формирование у обучающихся знаний, умений, личностных качеств на основе анализа и решения реальной или смоделированной проблемной ситуации в контексте профессиональной деятельности, представленной в виде кейса. Технология заключается в предоставлении обучающимся описания ситуации, содержащей проблему (противоречие, вопрос), способной спровоцировать дискуссию, активное обсуждение. Обучающимся предлагается на основе имеющихся знаний и изучения дополнительных источников информации проанализировать ситуацию, разобраться в проблеме, предложить возможные варианты решения и выбрать лучший из них.

Практическое задание – исследование социальной активности у молодежи на территории проживания или обучения посредством интервьюирования [21].

«Чтобы понять, как происходит формирование социальной активности в современных условиях, проведите интервьюирование молодых представителей общественных объединений. Вам необходимо составить условный „портрет“ молодого участника общественного объединения, обозначить ключевые мотивы участия молодежи в деятельности таковых, выяснить, является ли подобное участие единственным/основным видом занятости, каковы причины выбора конкретного объединения, влияет ли и как именно уча-

стие в деятельности общественных объединений на личную жизнь молодых людей, каковы их планы на будущее и какова в них роль того объединения, активными участниками которого они являются... Для более точной интерпретации полученных данных методом интервьюирования можно опросить представителей общественных объединений разных стран Содружества: Азербайджана, Армении, Белоруссии, Казахстана, Кыргызстана, России, Таджикистана, Узбекистана» [16]. Социально активная молодежь России выбирает участие в деятельности неполитических общественных объединений разной направленности (Российский Союз Молодежи, Национальный совет молодежных и детских объединений России (ассоциация общественных объединений), Всероссийский международный союз молодежи, Молодежная общественная палата, «Детские и молодежные социальные инициативы», Всероссийский студенческий союз, «Россия Молодая» и др. [16].

«Мотивы участия в деятельности общественных объединений, как правило, довольно разнообразны, но имеют и общие черты: молодежь мотивирована возможностью выразить себя, получить новый опыт, реализовать свои интересы, стремлением изменить мир, защищать и отстаивать права молодежи, продвигать молодежную политику, участвовать в социально-политической жизни страны, изменить общественное мнение по конкретным вопросам, помогать людям, расширяя свои компетенции, получая новый опыт и навыки» [16].

Составьте список направлений деятельности общественных объединений (научно-просветительские, культурно-массовые, благотворительные, спортивные мероприятия, гражданско-патриотическое воспитание, экологические проекты, волонтерская деятельность, неформальное образование, помощь при трудоустройстве, повышение квалификации и лидерского потенциала, др.). Соответствуют ли направления деятельности этих общественных объединений задачам, стоящим перед государственными структурами, реализующими молодежную политику? Какими нормативно-правовыми документами подкреплена их деятельность.

Лекция 6. Теория воспитательных систем (Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой) в контексте развития образования

С 80-х годов XX века в педагогической литературе активно используется новое понятие «воспитательная система». Со временем это понятие становится в педагогике все более распространенным. Разработка теории воспитательных систем связана с именами таких ученых, как Л.И. Новикова, В.А. Караковский, Н.Л. Селиванова и др.

Цель: знакомство с теорией воспитательных систем Л.И. Новиковой, труды которой, связанные с описанием феномена воспитательной системы, приобрели широкую известность среди исследователей проблем воспитания и педагогов-практиков.

Форма занятия: лекция.

Технология: интенсивное обучение.

Метод: изложение лекционного материала.

Количество часов: 2.

Учебный материал

Теория воспитательных систем — фундаментальный труд, созданный Л.И. Новиковой, представителями ее научной школы, а также известными учеными и педагогами-практиками. Теория воспитательных систем не представлена одной книгой. Она отражена в статьях, тезисах, брошюрах, монографиях, диссертациях, других текстах, написанных Л.И. Новиковой, ее коллегами и учениками в разное время, но логически связанных между собой идеями единого учения. Дополнительным источником являются письма ученого и протоколы заседаний лаборатории «Коллектив и личность» [24]. «Теория воспитательных систем — это композитное произведение, состоящее из нескольких связанных между собой блоков и входящих в них элементов, за которыми стоят многочисленные исследования и открытия в различных областях знания: философии, социологии, психологии, педагогики, а также передовой опыт советских школ» [24].

«Созданию теории воспитательных систем предшествовало знакомство Л.И. Новиковой с творческим наследием А.С. Макаренко. <...> Его идея воспитания в коллективе и через коллектив легла в основу исследовательских программ лаборатории (которой руководила Людмила Ивановна. — *Прим. авт.*). Было развернуто изучение различных типов коллективов, выполняемых ими функций, путей и условий их формирования, этапов развития, неформальной и формальной структур, позиции личности в коллективе и др. На основе теоретических изысканий и данных эмпирических исследований, проведенных в 60–70-е годы XX века, Л.И. Новикова представила свою теорию детского коллектива» [24]. Исследование детских коллективов подготавливало почву для широких научных обобщений. «Этому способствовали и набирающие популярность теория систем (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, А.И. Уемов, Э.Г. Юдин) и теория управления системами (Н. Виннер, А. Моль, А.А. Марков). Известно, что А.Т. Куракин, Л.И. Новикова и Ф.Ф. Королев инициировали введение в педагогику системной методологии... Вне официальной педагогики продвижению системного подхода способствовало сотрудничество лаборатории с научными центрами в различных городах СССР и стран Совета экономической взаимопомощи. <...>

Теория воспитательных систем, в известных нам границах, начала складываться в перестроечный период... Ускорили процесс формирования теории новые реалии (новаторство, либерализация, плюрализм), а также ставшие доступными советской аудитории понимающая социология (М. Вебер, А. Шюц), экзистенциализм (Ж.П. Сартр, М. Хайдеггер), синергетика (И.Р. Пригожин, Г. Хакен, В.И. Аршинов, С.П. Курдюмов, Е.Н. Князева) и др. Междисциплинарные знания обогатили содержание блоков системы. <...>

Ядром воспитательной системы представлен коллектив в высшей фазе — инструмент развития творческой индивидуальности. Важно, что это единый коллектив детей и взрослых, или иначе воспитательный коллектив. Коллектив как дифференцированное единство классного коллектива и школьного, педагогического и детского, трудового и клубного, постоянного и временного, учебного и комсомольского, первичного, разновозрастного и пр.

(Б.З. Вульф, Н.С. Дежникова, В.П. Ижицкий, А.Г. Кирпичник, Л.А. Пикова, В.В. Полукаров, Н.Л. Селиванова и др.)» [24].

Ключевые понятия теории воспитательных систем

В основе теории воспитательных систем принято определение *воспитания* как *целенаправленного управления процессом развития личности через создание условий, благоприятных для этого* (Х.И. Лийметсом).

Воспитательная система – это, с одной стороны, *психолого-педагогическая система*, с другой стороны, *социально-педагогическая система*. Воспитательная система – более широкое понятие, чем педагогическая система, которая составляет ее основу.

В основе воспитательной системы школы лежит *идея интеграции воспитания и обучения* в целостный воспитательный процесс, обеспечивающий в конкретных социально-педагогических условиях реализацию целей воспитания ребенка. Дидактическая система школы, включающая цели, содержание образования, методы и формы его организации, является подсистемой воспитательной системы.

По определению Л.И. Новиковой, *воспитательная система школы* – это целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания (цели, субъекты, их деятельность, отношения, материальная база, освоенная коллективом окружающая среда) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат.

«**Личность.** Понятие личности как цели, результата и условия воспитания вначале было связано с идеей воспитания всесторонне и гармонически развитой личности, потом с личностными ресурсами, в частности самосознанием и направленностью (Х.Й. Лийметс), позднее с системой отношений человека к миру, с миром, к себе и с самим собой (А.В. Мудрик). В.А. Караковский полагал, что воспитательный результат может быть отсроченным, и ставил вопрос о необходимости научного осмысления уровня воспитанности. С.Д. Поляков связывал воспитательный результат с самоопределением. Однако тема личности, становления личности и личностного роста в отечественной педагогике до сего дня остается открытой.

Деятельность. В период создания теории воспитательных систем альтернативы деятельностному подходу не существовало. Кроме теории деятельности А.Н. Леонтьева, существовала концепция деятельностного опосредствования А.В. Петровского, мыследеятельности Г.П. Щедровицкого и другие концепции. В педагогике категория деятельности традиционно считалась основной и была достаточно разработана. Педагогическая задача сводилась к определению, усложнению содержания, чередованию видов деятельности, выбору форм, методов, способов мотивации и организации рефлексии. Отличительным моментом концепции деятельности в воспитательной системе было то, что ее разновидность, учебная деятельность, входила в состав воспитательной системы как ее часть. Образовательный процесс мыслился подструктурой воспитательной системы. Обучение должно воспитывать (И.Б. Первин, В.Д. Виноградова). Принцип целесообразности требовал соблюдения разумного баланса между индивидуальной, групповой, совместной и коллективной деятельностью, то есть организованной так, что результат труда одного члена коллектива на закреплённом за ним участке зависел от результата деятельности другого на предшествующем этапе „производственной цепи“. Важнейшим положением в теории воспитательных систем являлось признание за деятельностью коллектива ее системоопределяющей и системообразующей роли. Это означало приоритет внутренних регуляторов над внешними, уход от авторитарности, диктата, командно-административного стиля управления.

Отношения и общение. В начале семидесятых годов прошлого столетия публично обсуждался вопрос о недостаточности категории деятельности для понимания общественных процессов. Критике подвергался односторонний пандеятельностный подход. Его оппоненты считали недооцененным социальное значение *категории „отношение“*. Исследования Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, И.А. Михайлова и др. раскрывали заложенный в отношении социальный и культурный потенциал. Теория воспитательных систем вобрала в себя все значимое в смежных с педагогикой направлениях изучения отношения и обогатилась разработками собственных авторов. В результате появились пред-

ставления о месте и значении отношений ответственной зависимости, отношений избирательного характера (симпатии и антипатии), о трудовых отношениях (А.Г. Пашков), о многообразии существующих отношений. Кроме того, теория воспитательных систем расширила свои границы за счет исследований межличностных, межгрупповых видов общения, техники превращения предмета общения в инструмент воспитательного влияния, условий оптимизации общения и т. д. Серьезным прорывом в теории стала первая докторская диссертация по педагогике, посвященная проблемам общения (А.В. Мудрик).

Среда. В теории воспитательных систем среда выступала в значении условия, фактора, катализатора или ингибитора воспитательных воздействий. По отношению к коллективу как ядру воспитательной системы среда была периферией, источником его функционирования и развития. Л.И. Новикова нередко представляла среду в виде матрешки: среда личности – среда коллектива – среда школы – окружающая среда. В рамках научной школы проблематику среды, помимо Л.И. Новиковой (брошюра „Среда и школа“), разрабатывали А.Т. Куракин (основатель средового движения в отечественной педагогике последней трети XX века), Ю.С. Бродский, В.Д. Семенов. Существенный вклад в развитие этой категории внесли В.Л. Глазычев и эстонские психологи (Х.Й. Лийметс, М. Хейдметс, Т. Нийт и др.). Средовой подход в воспитании (Ю.С. Мануйлов) добавил к существующим взглядам на среду новое видение ее *как интегрального средства управления становлением личности воспитанника.*

Управление. А.Т. Куракин, будучи системщиком и отчасти разработчиком теории воспитательных систем, считал педагогику отраслью социального управления. Х.Й. Лийметс полагал, что педагогика и управление – близкие понятия. В сущности своей, *воспитание есть управление процессом развития и формирования личности.* Оценка В.А. Караковского заявления, сделанного Х.Й. Лийметсом, заключалась в его короткой фразе: „Наконец-то педагогике удалось связать концы с концами“. Исследования понятия управления в гуманитарных областях знания в тот период только начинались, а в педагогике управление присутствовало только в школоведении.

Отсутствие концептуального видения данной категории ограничивало его использование в педагогических исследованиях. Но все же в теории воспитательных систем получила „прописку“ триада: управление, самоуправление, саморегуляция (Т. Керимова), которой находила успешное применение М.Д. Виноградова, изучающая школьную действительность. В дальнейшем появилось еще соуправление. Важнейшим постулатом теории воспитательных систем можно считать твердое убеждение, что „управлять людьми нельзя, можно только процессами“. Вместо модели линейного, прямого технократического управления отдавалось предпочтение непрямому, мягкому, учитывающему бифуркационные, стохастические процессы в среде. В последние годы Л.И. Новикова надеялась, что хаос — явление временное, он приведет к новому порядку по логике, подсказанной синергетикой.

Образ жизни. ...Л.И. Новикова указывала на важность в развитии коллектива характеристик его образа жизни. В содержание этого понятия она включала деятельность, отношение, общение и игру. Разработка этого понятия была начата еще в 1970-е гг. А.Т. Куракиным, А.В. Мудриком, Л.И. Новиковой. Исходно стимулировали интерес к понятию эстонские коллеги (Х.Й. Лийметс, С.Э. Кера, У.В. Кала). К сожалению, научные исследования данной категории прекратились вместе с распадом СССР. Но на что следует обратить внимание: Л.И. Новикова фактически объединила в один блок и деятельность, и отношение, и общение, которые как раз и определяют образ жизни в ее понимании. Это означает, что теория воспитательных систем, вопреки ранним заявлениям, должна включать четыре блока, а не пять. Ее структуру, с учетом последнего замечания, схематично можно изобразить так: Л — блок личности как цель, результат и условие функционирования системы. ОЖ — блок образа жизни: деятельность, отношения, общение, игра. С — блок среды коллектива, среды школы, окружающей среды. У — блок управления процессами развития и формирования личности.

Все эти блоки взаимосвязаны друг с другом и образуют систему, воспитательную систему. Существующая картина взаимосвязей и взаимозависимостей сделала возможным управление состоянием каждого блока, каждого элемента и всей системы в целом. Стра-

тегические управленческие решения могли осуществляться через педагогику поддержки ребенка (О.С. Газман), через организацию образа жизни, включения в коллективную деятельность, установление отношений, корректировку общения, через педагогически организованную среду, причем на всех уровнях: психолого-педагогическом, организационно-педагогическом и социально-педагогическом.

Стратегический потенциал теории воспитательных систем предоставлял возможность управления воспитательными процессами на уровне класса, школы, территориально-административной единицы. И это подтверждают исследования Н.Л. Селивановой (Класс как воспитательная система); на уровне образовательных организаций – инновационная практика В.А. Караковского, Г.П. Поспеловой, исследования М.В. Воропаева; в масштабе городского округа, района организационная и исследовательская деятельность Ю.С. Бродского, В.Д. Семенова, А.В. Гаврилина... Разработка теории велась с опорой на практику. Л.И. Новикова считала: “Разработка теоретических проблем немислима без внедрения“. Поэтому большое значение имело сотрудничество ученых с образовательными учреждениями, возглавляемыми известными педагогами Ф.Ф. Брюховецким, П.Г. Годиным, А.А. Захаренко, Г.П. Поспеловой, Л.А. Цыгановой, руководителем системы образования Ю.С. Бродским и др. Подробно об этом можно прочесть в публикациях Т.В. Цырлиной, А.М. Сидоркина, Е.В. Орлова, Ю.С. Мануйлова и других авторов.

Теория воспитательных систем – это принципиальный поворот от педагогики индивидуального к коллективному действию, проложенный в 30-х гг. А.С. Макаренко и осуществленный в новых социально-экономических условиях Л.И. Новиковой. Теория воспитательных систем... не теряет культурного и педагогического значения и в условиях нашего времени. Людмила Ивановна писала о жизни воспитательных систем, которые проходят этапы становления, функционирования, развития и смерти. Многие воспитательные системы давно прекратили свое существование. Но в отличие от них теории не умирают даже тогда, когда нет подтверждающей их эффективность практики. При капитализме гуманистические воспитательные системы не имеют шансов выжить. Это тот случай,

когда „хорошая теория – лучше плохой практики“... Параллельно теории Л.И. Новиковой, на несколько отличных от нее методологических основаниях, возникли интересные, оригинальные модели воспитательных систем И.А. Колесниковой (г. Санкт-Петербург), Е.Н. Степанова (г. Псков)» [24].

Однако теорию воспитательных систем Л.И. Новиковой можно назвать классической «благодаря исторической преемственности, научной обоснованности и фундаментальной проработанности ее идей, подкрепленных опытом выдающихся педагогов того времени, а также в силу народного признания и широкого применения ее учения во многих образовательных организациях страны» [24].

Лекция 7. Структура воспитательной системы школы

Цель: знакомство со структурой воспитательной системы школы.

Форма занятия: лекция.

Технология: предметно-ориентированная технология интенсивного обучения.

Метод: изложение лекционного материала.

Количество часов: 2.

Учебный материал

Воспитательная система школы имеет сложную структуру, которая состоит из следующих компонентов: *цели и идеи*, отраженные в исходной концепции; *общность людей*, реализующих цели и идеи (субъекты деятельности); *системообразующая деятельность*, общение и отношения; *среда*, освоенная субъектами системы; *финансово-материальная база* воспитательной системы (ресурсы) [25].

Цель – прогнозируемый результат, который возникает на основе согласования стремлений, желаний членов школьного коллектива, социального заказа школе, учета особенностей и возможностей школы и ближайшего окружения. Наряду с целью школьный коллектив определяет некоторую совокупность идей, на основе которых строит свою жизнедеятельность. Данные идеи могут стать основными положениями Устава школы, принципами построения воспитательной системы, правилами Кодекса жизни в школе.

Ядро воспитательной системы, по утверждению Л.И. Новиковой, – *школьный коллектив*, представляющий единство педагогического и ученического коллективов. Педагоги и дети – это субъекты воспитательной системы. Они конкретизируют стоящие перед школой цели, переводят их в ранг практических задач и осуществляют в процессе совместной деятельности. Создание и развитие системы и сплочение коллектива – два взаимосвязанных и взаимообусловленных процесса.

Третьим компонентом воспитательной системы школы является *подсистема деятельности, общения и отношений*. В школе важно

определить и развивать те виды деятельности, которые наиболее полно отражают целевую установку систем, они и должны носить доминирующий характер.

Выбор системообразующего вида деятельности зависит от интересов и потребностей учащихся; особенностей педагогического коллектива; типа учебного заведения; традиций школы и окружающего социума; финансово-материальных возможностей школы.

В педагогике известны следующие виды воспитательных комплексов:

- ключевое общешкольное дело;
- воспитательный центр (межвозрастное объединение школьников, педагогов и родителей, которое возникает на основе какого-то общего интереса, но проводит разноплановую деятельность в школьном коллективе). Такими центрами становятся объединения клубного типа;
- социально-педагогический проект, представленная совокупность совместных дел педагогов, учащихся и их родителей.

Деятельность и общение детей, детей и взрослых порождают систему отношений, которые в гуманистической системе могут принимать не всегда гуманистический характер. Они в первую очередь и определяют воспитательный потенциал системы, ее влияния на личностное развитие ребенка. Отношение – предмет особой заботы педагогов.

Воспитательная система – открытая система, в ее становлении, функционировании, развитии большую роль играет *среда* и как внешний фактор, и как внутренний компонент, входящий в структуру деятельности педагогов. Открытая воспитательная система, взаимодействуя со своим социумом, с одной стороны, влияет на него, обогащается им, обретая устойчивость и способность к самоорганизации. А с другой – воспринимает через учеников и педагогов особенности среды, воспроизводит общественные идеи, предрассудки, оценки, способы поведения, реагирует на стихийные влияния улицы; порой ориентируется на весьма различные по своей сути педагогические теории. Вместе с тем воспитательная система школы существует автономно в окружающем ее социуме.

Последним компонентом воспитательной системы является *финансово-материальная база*, которую следует учитывать при определении целей воспитательной системы. Процессы становления системы и развития материально-финансовой базы должны быть взаимообусловленными и сопряженными. Даже незначительные внутренние структурные изменения в системе должны быть связаны с преобразованием данного компонента.

В процессе создания и развития воспитательной системы решается ряд задач: формирование у детей целостной и научно обоснованной картины мира; формирование гражданского самосознания; приобщение к общечеловеческим нравственным ценностям; формирование самосознания, осознания собственного «я», возможность самопознания, самореализации, саморазвития.

Этапы создания воспитательной системы [26]:

1. Разработка концепции воспитательной системы:

- 1) идеология системы (совокупность идей, лежащих в основе воспитательной системы);
- 2) гуманистические цели воспитательной системы, особенности процесса целеполагания; участие в этом процессе учителей, учащихся, родителей;
- 3) наличие системообразующей деятельности, реализующей целевую установку системы, другие приоритетные виды деятельности, наиболее часто используемые формы их организации.

2. Проектирование воспитательной системы:

- 1) ценностные ориентиры системы (ценности, цели, задачи и принципы построения воспитательной системы);
- 2) механизм функционирования системы (функции системы; системообразующие виды деятельности; педагогические технологии построения совместной деятельности, общения и отношений; управление и самоуправление системой: внутренние и внешние связи системы; кадровое, организационно-нормативное, научно-методическое, психологическое и финансово-материальное обеспечение функционирования системы);
- 3) критерии, показатели и способы изучения эффективности воспитательной системы.

3. Моделирование образа выпускника образовательной организации: образ выпускника, к которому стремится школа, педагог:

- 1) человек, в деятельности которого преобладают мотивы самосовершенствования;
- 2) человек, сохраняющий интерес к познанию мира на протяжении всей жизни, постоянно занимающийся самообразованием;
- 3) человек свободный, осознающий свои права и признающий права других людей;
- 4) человек, знающий свою родословную, малую родину и Родину, уважающий и чтящий обычаи, традиции предков, их веру;
- 5) человек, в основе поступков которого преобладают гуманистические ценности;
- 6) человек, ориентирующийся на здоровый образ жизни, испытывающий постоянную потребность в саморегуляции и физическом совершенствовании;
- 7) человек, осознающий личную и общественную ценность труда, проявляющий творчество в труде;
- 8) человек, живущий интересами всей планеты.

Практическое занятие 6

Воспитательные системы отечественных школ 80-х годов

Цель: познакомиться с концепциями воспитания и основными особенностями развития отечественных воспитательных систем; овладеть умением анализировать современные воспитательные системы, подготовить методическую разработку.

Форма занятия: групповая практическая работа.

Технология: исследовательский проект (поиск, применение и переработка учебной информации средствами компьютерной техники, сети Интернет).

Метод: совместная работа студентов в малых группах по подготовке методической разработки.

Количество часов: 4.

Практическое задание

Внимание! Задание включает самостоятельную подготовительную практическую работу.

Предварительно студенческая группа делится на малые группы (не более 5 человек), которые распределяют между собой темы сообщений (о различных воспитательных системах). Внутри малых групп определяется логика подготовки материала.

Изучив предварительно соответствующую литературу, необходимо представить материал по следующему плану:

1. Историческая справка о возникновении воспитательной системы.
2. Философская концепция, лежащая в основе данной воспитательной системы.
3. Система организации жизнедеятельности в данной воспитательной системе.
4. Методы, приемы взаимодействия и формы организации воспитательной работы в данной системе.

Группе отводится на выступление 10–15 минут.

Богатый педагогический опыт функционирования воспитательных систем в образовательных учреждениях позволяет разделить их на две группы: классические воспитательные системы (западные и отечественные) и современные воспитательные системы.

Современные воспитательные системы, созданные в образовательных учреждениях в 80-х годах прошлого века и продолжающие действовать:

- школа В.А. Караковского в Москве;
- адаптивная школа Е.А. Ямбурга;
- школа самоопределения А.Н. Тубельского;
- Сахновская школа А.А. Захаренко;
- Московская гимназия на Юго-Западе.

Могут быть также рассмотрены:

- система коллективного творческого воспитания И.П. Иванова;
- система глобального образования;
- скаутинг;
- система пионерских организаций (Всесоюзная пионерская организация им. В.И. Ленина и Союз пионерских организаций (Федерация детских организаций));
- школа диалога культур;
- другая воспитательная система, например той школы, в которой учились студенты.

Лекция 8. Гуманистические воспитательные системы школ в истории образования

Цель: знакомство с особенностями воспитательных систем известных отечественных и зарубежных школ.

Форма занятия: лекция.

Технология: предметно-ориентированная технология интенсивного обучения.

Метод: изложение лекционного материала.

Количество часов: 2.

Учебный материал

Современные воспитательные и образовательные концепции опираются на общечеловеческие ценности и цивилизованные формы жизнедеятельности во всех сферах. Обучение и воспитание в сообществе имеют гуманистическую направленность.

Становление идей гуманизма происходило с античных времен, и они продолжают изменяться по сей день, реагируя на перемены в обществе. Тенденция внедрения гуманистических ценностей наблюдается повсеместно, и многие педагоги относят себя к ярким приверженцам данного направления. Гуманизация обучения предполагает сотворчество участников учебного процесса: обучающихся и педагогов, обучающихся между собой, в ней создаются условия доверительности и взаимной требовательности. Идеи гуманизма реализуются через личностно-ориентированную педагогику, в которой на первый план выводится сам человек, его ценности, личная свобода и умение прогнозировать и контролировать себя.

Гуманизм (лат. *humanitas* – «человечность», *humanus* – «человечный», *homo* – «человек») – философское течение, возникшее в эпоху Возрождения. Гуманистический индивидуализм характеризуется: 1) интересом человека к самому себе, к своему внутреннему миру; 2) убеждением в высоком достоинстве человеческой природы вообще и в неотъемлемом праве человека развивать свои способности и удовлетворять свои потребности; 3) интересом к окружающей действительности, насколько она имеет влияние на человека.

В 1949 году американский исследователь Уоррен Аллен Смит, еще будучи студентом, предложил классификацию гуманистических мировоззрений: гуманизм — понятие, означающее интерес к человеку или к изучению гуманитарных наук; древний гуманизм — понятие, относящееся к воззрениям Демокрита, Эпикура, Аристотеля, Сократа; классический гуманизм — гуманизм эпохи Возрождения; понятие, относящееся к древним гуманистическим идеям у таких ученых, как Бэкон, Томас Мор, Бокаччо, Петрарка; теистический гуманизм — понятие о том, что человек способен работать над своим спасением совместно с Богом; атеистический гуманизм — понятие, развитое в творчестве Жан-Поля Сартра; коммунистический гуманизм — понятие, характеризующее убеждения некоторых марксистов; натуралистический (или научный) гуманизм — понятие, сконцентрированное на вере в высшую ценность и самосовершенствование человеческой личности.

Судя по классификации, составленной Смитом, гуманизм прошел долгий путь развития. Несмотря на то что идейным и культурным источником гуманизма была античная культура, о чем свидетельствуют учения древнегреческих мыслителей, родиной гуманизма стала Италия. Первым гуманистом считается Франческо Петрарка. Именно он заложил основы программы гуманистического образования — *studia humanitatis*. В системе образования на первый план Петрарка поставил нравственное воспитание, оценив миссию учителя как воспитателя, предложив новые методы воспитания детей с учетом разнообразия характеров, а также подчеркивал роль самообразования. Педагогические идеи гуманизма получили расцвет именно в эпоху Возрождения, став одним из важнейших достижений этого периода. Видные гуманисты того времени (Бруни, Альберти) выработали ряд принципов, согласно которым воспитание должно быть социально открытым, в индивидууме должно воспитываться трудолюбие, чувство собственного достоинства и стремление к самопознанию и самосовершенствованию. Непосредственно процесс воспитания и обучения понимался как добровольный, сознательный и радостный. Учитывались природные задатки и особенности характера детей, высоко ценилась роль живого примера (родителей, учителя). Семье придавалось фунда-

ментальное значение в воспитании. Гуманисты сознательно внедряли эти идеалы в общество, утверждая целенаправленный характер воспитания и его неразрывную связь с образованием. Суммируя все вышесказанное, основными принципами гуманизма являются приоритет воспитательных задач, взаимосвязь нравственности и знания, а также идея гармоничного развития. Важным аргументом в пользу гуманистического воспитания является факт отстраненности от любой идеологической нагрузки, приоритетной остается свобода выбора.

Среди наиболее видных теоретиков гуманизма современности можно выделить Пола Куртца, Гарольда Джона Блэкхэма, Альфреда Айера. Находят распространение идеи Р. Штайнера (Германия). Его Вальдорфская педагогика (первая половина XX века) провозглашает принцип неопережения, который позволяет ребенку развиваться в своем темпе; развитие чувственной сферы ребенка (танцы, музыка, художественное развитие и т. д.) для приведения его в гармонию с миром и окружающими. Говоря о гуманистической педагогике, большое значение придается ценностному воспитанию. Основная задача заключается в установлении гармонии между знанием, мировоззрением и личностным центром человека (его «Я») и практикой. Педагогика гуманизма реализует, по крайней мере, три принципа: 1) объективности, непредвзятости и научности; 2) саморегуляции и самодетерминизации; 3) предлагающего объяснения.

Современная гуманистическая педагогика имеет несколько основных направлений: 1) личностно-ориентированное направление, или педагогика понимания, предполагающее ориентацию на содействие развитию личности; важным аспектом такого обучения является индивидуализация – взаимодействие педагога и ученика с учетом индивидуальных особенностей, заложенных самой природой; 2) культурологическое направление, то есть отношение к ученику как к субъекту в сфере культуры, способному к саморазвитию и изменению; образование помогает индивиду обрести ценностные ориентиры и смысл жизни, поддерживает его творческую самобытность; 3) коммуникативное направление, то есть организация совместных действий, где важную роль играют коммуникация и рефлексия; 4) образование через сообщество, где образователь-

ный процесс происходит в тесном взаимодействии с институтами социума. Отдельного упоминания заслуживает концепция единого образовательного пространства, столь актуального в наши дни. Теория такого образования основана на единстве трех компонентов: активен ученик, активен учитель, активна заключенная между ними среда.

По мнению Ш.А. Амонашвили, педагогика гуманизма принимает ребенка таким, какой он есть. Успешность обучения достигается любовью учителя, оптимизмом, развитием нравственности. Амонашвили призывал верить в способности и перспективы каждого ученика, не оценивать его только лишь по двухмерной системе поощрения и наказания. В основе гуманистической педагогики Амонашвили лежат три принципа: любить ребенка; очеловечивать среду, в которой живет ребенок; прожить в ребенке свое детство, то есть заслужить доверие ребенка.

Основной идеей педагогической мысли Януша Корчака была полноценность ребенка как человека и самоценность детства как подлинного, а не предварительного этапа жизни. Задачей педагогики, по его мнению, было изменить воспитание, изменить детство так, чтобы утвердить свободу и достоинство личности ребенка. Корчак уважал труд познания ребенка, его неудачи, самобытность, безопасность, ненасилие, безусловную помощь взрослого ребенку, а также безусловную любовь учителя к ученику.

«В истории России было несколько подъемов гуманистической идеологии в образовании и воспитании, когда активно разрабатывались содержательный и технологический компоненты.

Гуманистические идеи Возрождения и Просвещения были приняты общественными деятелями России конца XVIII в. (И.И. Бецкой, Н.И. Новиков, Ф.И. Янкович, Г.С. Сковорода, А.Н. Радищев и др.). После отмены крепостного права в России были инициированы процессы переосмысления нравственных ценностей, признания самоценности человеческой личности, гуманного отношения общества к женщине и детям.

Со второй половины XIX в. значительный вклад в разработку теории и практики образовательного процесса внесли выдающиеся деятели просвещения Н.И. Пирогов, П.Г. Редькин, Н.А. Добролю-

бов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, В.И. Водовозов, П.Ф. Лесгафт. В основу гуманизации образования они положили идеи уважения личности учащегося, развития его природных способностей, свободы выбора и свободы творчества учителя и ученика. С данного периода отчетливо выделяются три ведущих направления гуманистической педагогики России: абстрактное, практическое и универсальное.

Абстрактный гуманизм заявлял об уважении прав личности не только взрослого, но и ребенка. Представители этого направления (Н.А. Добролюбов, Н.И. Пирогов, Д.И. Писарев, П.Г. Редькин и др.) изучали гуманистическую установку педагогики только теоретически... Тем не менее... впервые именно абстрактные гуманисты заявили о невозможности построения отношений учителя и ученика на авторитарных принципах.

Практический гуманизм провозглашал самоценность личности учащегося. В технологии обучения и воспитания учитывались индивидуальные и возрастные особенности ребенка. Особое значение придавалось практической стороне образования и воспитания... В практическом гуманизме русской педагогики различаются три течения: национальное (К.Д. Ушинский, В.Я. Стоюнин, В.И. Водовозов, Д.Д. Семенов, С.А. Рачинский), психологическое (П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт) и эволюционное (В.П. Вахтеров). Практический гуманизм ориентировался на улучшение сложившейся системы обучения и воспитания посредством изменения взаимоотношений учителя и ученика в образовательной практике.

Универсальный гуманизм строился на основе свободы выбора и свободы творчества всех участников учебно-воспитательного процесса. Педагоги-гуманисты Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель, И.И. Горбунов-Посатов, С.Н. Дурьлин, А.У. Зеленко, С.Т. Шацкий и др. провозгласили каждого ребенка как самоценную личность с субъективной исключительностью и свойственным ей творческим потенциалом. Они отвергали педагогические цели, методы и средства, не учитывающие индивидуальные особенности, интересы и склонности учащихся. Активность, творчество и свобода участников образовательного процесса базировались на высоком уровне профессиональной квалификации педагога, обеспечивающе-

го адекватность используемых им методов и средств целям гуманистической педагогики» [27]. Отметим, что Л.Н. Толстой реализовал идеи свободного воспитания на практике в Яснополянской школе.

«Идея гуманизма была близка мыслителям русской идеалистической философии конца XIX – начала XX в. Русские философы в своих работах представили образ духовного и нравственного человека, олицетворяющего теорию развития гармоничной личности. Философско-гуманистические идеи духовности, развития высших нравственных качеств (альтруизма, милосердия, доброты, прощения и др.), познания самого себя, необходимости самообразования и самореализации личности являются концептуальным началом теории гармоничного развития личности в гуманистической педагогике. Гипотетические философские образы гуманистической личности типичны для русского человека, близки его духу и ментальности. <...>

Идеи гуманизма были также востребованы философами-богословами конца XIX – начала XX в. (Ф.А. Голубинский, В.Д. Кудрявцев-Платонов, М.М. Тареев, В.И. Несмелов, М.И. Каринский, еп. Никанор (А.И. Бровкович), о. Павел Флоренский и др.). Они интерпретировали личность как святыню, абсолют, что послужило исходным положением персонализма как идеалистического направления философии и педагогики.

Русские космисты (Н.А. Бердяев, В.И. Вернадский, Н.К. и Е.Н. Рерихи, В.С. Соловьев, А.В. Сухово-Кобылин, Н.А. Умов, Н.Ф. Федоров, П.А. Флоренский, К.Э. Циолковский и др.) трактовали цели и задачи образования исходя из активно-эволюционной миссии каждого человека. По их мнению, Космос, живая и неживая природа и человек есть функционально развивающееся и изменяющееся единство. Именно человек как разумное и одаренное свободой воли существо вершит эволюцию мировой цивилизации. Человек и Вселенная как часть и целое двусторонней направленности (Человек есть Вселенная, и Вселенная есть в Человеке) находятся в непрерывном развитии и формируют друг друга. В этом проявляется космоэволюционная миссия человека. Цель образования и воспитания русские космисты видели в подготовке учащегося к его миссии созидания. Цель человеческой жизни – осознание

своей роли в этом мире и принятие ответственности за его создание. Однако творение мира начинается с правильной организации собственной души. Исходя из этого, цель образования и воспитания – формирование в учащихся устойчивой творческой тенденции к совершенствованию как внутри собственной личности, так и во внешних проявлениях. <...> Человек предстает как самоценность, ценность для общества и главное – как ценность для космоэволюции. Образование, воспитание и саморазвитие личности являются первостепенными факторами процесса гармонизации Космоса как единого целого. Следовательно, понимание глобального космоэволюционного значения образования и воспитания ориентирует как педагога, так и обучающегося на всестороннюю творческую реализацию. Заявленные русскими космистами цели образования и воспитания подразумевают разрешение следующих педагогических задач: формирование целостности вселенского сознания учащихся; раскрытие, сохранение и развитие в ребенке индивидуальных особенностей; учет природных потенций учащегося; ориентация учащихся на инициативность и творчество; самостоятельность и активная деятельность учащихся; воплощение в образовании, воспитании и самообразовании монолитного триединства – Добра, Истины и Красоты, символизирующего мировую гармонию.

Аксиологические ориентиры образования основываются на культурологической концепции духа и духовности (Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, М.С. Каган, П. Флоренский и др.). Духовные ценности – вера, духовная любовь, духовная свобода и совесть – выступают в педагогике центральными культурно-образовательными ценностями. Вера обуславливает существование человека, является первопричиной всего происходящего в его жизнедеятельности. Жить – значит выбирать и стремиться служить той ценности, в которую веришь (И.А. Ильин). Духовная любовь дарует человеку духовную свободу. Обладая духовной свободой, человек может наполнять свою жизнь истинно высоким содержанием. Духовная любовь, в отличие от инстинктивной, не идеализирует объект своей любви, а дает новые потенции самому любящему. Фундаментальной человекообразующей ценностью является совесть как внутренний цензор, высший судья. Совесть устремляет человека к совершен-

ному, потому что совесть есть сам человек с идеальными качествами. Совесть — источник чувства ответственности, акт внутреннего самоосвобождения (И.А. Ильин). Духовные ценности представлены в системе культурных ценностей, освоение которых является задачей образования. Приобщаясь к культурным ценностям, человек из природного существа превращается в культурную личность. Образование есть культура личности, освоение таких культурных ценностей, как образованность (наука, искусство, нравственность, религия), гражданственность (право и государственность), цивилизация (экономика и техника) (С.И. Гессен). Философско-педагогическая доктрина, представленная русскими мыслителями-космистами, раскрыла большой гуманистический потенциал и потому повлияла на дальнейшее развитие и становление педагогической теории и практики в России.

Следующий подъем гуманистических идей в педагогике был в начале XX в. в связи с революционными событиями 1905 г. Новое поколение педагогов (П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров, К.Н. Вентцель, Н.В. Чехов, С.Т. Шацкий и др.) вновь обратилось к ответственности с гуманистическими идеями обучения и воспитания. Педагоги этого исторического периода заявляли о необходимости создания свободной школы не на традиционных авторитарных, а на гуманистических принципах.

Революция 1917 г. озаменовала свободу, равенство и братство людей как стержневые принципы построения молодой советской республики. Учителя советской системы образования 1920-х гг. (Н.К. Крупская, А.В. Луначарский и др.), как и их коллеги-педагоги дореволюционной России (П.П. Блонский, Н.Н. Иорданский, С.Т. Шацкий, А.Г. Калашников, М.М. Пистрак, А.П. Пинкевич, Е.Н. Медынский и др.), использовали творчески и избирательно положительный опыт практического и универсального гуманизма в педагогике.

В начале 1930-х гг. интенсивно начало развиваться новое направление — социальный гуманизм — развитие индивидуальности личности только через социум (коллектив) и для социума (коллектива). Согласно теории А.С. Макаренко, коллектив был определен как „целестремленный комплекс личностей“. Однако результа-

тивность коллективистского воспитания достигается только в условиях „педагогика индивидуального содействия“.

Период так называемой „политической оттепели“ (50–60-е гг. XX в.) характеризуется главенством коллективного над индивидуальным, общественного над личным. Однако некоторые деятели педагогической теории и практики того периода активно смещали акценты в сторону приоритета индивидуального (Л.И. Божович, В.А. Сухомлинский, Конникова, Л.Н. Новикова, А.В. Петровский и др.). В связи с этим наблюдалось активное идеологическое противостояние гуманистической и авторитарной педагогики. Особенно это проявлялось в критике работ В.А. Сухомлинского. Педагогическая концепция коллективистского воспитания В.А. Сухомлинского (от личности к коллективу) противопоставлялась теории А.С. Макаренко (от коллектива к личности). <...> В педагогике подвергались критике идеи «свободы участников учебного процесса и любви к ученику» [27]. Тем не менее история отмечает создание В.А. Сухомлинским оригинальной педагогической системы, основанной на принципах гуманизма, на признании личности ребенка высшей ценностью, на которую ориентировались процессы воспитания и образования.

«Гуманистические идеи „политической оттепели“ получили развитие в 1970–1980-х гг. Передовые деятели в области образования и воспитания исследовали тему коллектива и личности (Конникова, Л.И. Божович, Л.И. Новикова, А.В. Петровский и др.), цели и содержание воспитания (О.А. Газман, А.В. Мудрик и др.), формирование духовных потребностей школьников (Ю.В. Шаров), развивающее обучение (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и др.), педагогическое стимулирование (З.И. Равкин), развитие познавательного интереса учащихся (Г.И. Шукина), выбор оптимальных методов обучения (Ю.К. Бабарский, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов и др.), содержание образования (В.В. Краевский, В.С. Леднев, М.Н. Скалкин и др.), становление творческой личности учителя (Н.В. Кузьмина, В.А. Кан-Калик, В.А. Сластенин, А.Н. Щербаков) и т. д.

На развитие гуманистической педагогики конца 1970-х – начала 1980-х гг. повлияла „педагогика сотрудничества“ (Ш.А. Амо-

нашвили, И.П. Волкова, Е.Н. Ильин, В.Ф. Шаталов и др.). Теоретические идеи и практическое воплощение этого направления усилили значимость личности ученика в педагогическом процессе. С позиции „педагогика сотрудничества“ учащийся и учитель выступают равноправными субъектами учебно-воспитательного процесса. Введенные в практику новые педагогические приемы и методы благотворно повлияли на развитие творческого потенциала субъектов педагогического процесса. Социально-ориентированная педагогическая теория и практика постепенно становилась личностно развивающей.

Политика Советского государства в середине 1980-х гг., названная перестройкой, ознаменовалась сменой ценностных ориентиров в обществе. В педагогике антропоцентризм сменил социоцентризм, что в очередной раз активизировало возрождение гуманистических традиций. Основой нового педагогического мышления были провозглашены принципы практического и универсального гуманизма. Духовные ценности — человек как самоценная личность, свобода, мир, добро, истина и красота и др. — стали основой идеологии нового педагогического мышления. Духовные интересы и идеалы, сформированные посредством приобщения к духовным ценностям, стимулируют мотивы самореализации и самоутверждения личности в активных проявлениях. Они формируют гармоничный внутренний мир личности, повышают ее самосознание и активизируют жизнедеятельность. В результате происходят возвышение личности, переход от прагматических и меркантильных потребностей к духовным.

Новое педагогическое мышление модифицирует цели и задачи современного образования, его содержание и технологии обучения. Цели образования и воспитания определяются „признанием безмерности личности“ (В.В. Давыдов). Они осуществляются в контакте учащегося с духовно-нравственной личностью педагога, которая становится критерием поведения ученика, его общения с окружающими, его оценок и суждений (В.А. Сухомлинский). Кроме того, учащийся развивается как культурно-исторический субъект (В.С. Библер, А.В. Хуторской). В образовательном процессе проявляются субъектно-субъектные связи и отношения духов-

ной и практической составляющих. Педагогический процесс ориентирован на логику не столько преподавания учебного предмета, сколько развития учащегося как субъекта. Содержание нового педагогического мышления в образовании и воспитании обеспечивает самоопределение и самореализацию развивающейся личности в различных сферах ее жизнедеятельности» [27]. Большое внимание уделяется концепции «школа диалога культур» В.С. Библера.

Итак, широко известные в педагогике воспитательные системы характеризуются гуманистической направленностью, наличием педагогической концепции, преданностью педагогов своему делу, их высоким профессионализмом, творчеством.

По мнению Л.И. Новиковой, можно выделить в результате анализа следующие признаки гуманистической воспитательной системы:

- наличие разделяемого и принимаемого как взрослыми, так и детьми целостного образа собственной школы, представления о ее прошлом, настоящем и будущем, месте в окружающем мире, специфических особенностях;
- формирование здорового образа жизни, в котором преобладают познавательные ценности, мажорный тон, динамизм, чередование различных жизненных фаз (событийность и повседневность, праздники и будни);
- создание механизма интегрирования позитивных по содержанию фронтальных, групповых и индивидуальных воздействий, которым подвергается каждый учащийся;
- педагогически целесообразная организация среды школы, как внутренней (предметно-эстетической, пространственной, духовной), так и связей с внешней (социальной, природной, а также влияние на нее): важно не только то, что и как делает ребенок, но и в каких условиях происходит его деятельность;
- реализация защитной функции коллектива по отношению к межличностным связям, к личности, превращение школы в своеобразную общину, основанную на господстве гуманистических ценностей.

Практические занятия 7–8

Гуманистические воспитательные системы школ в истории образования

Цель: знакомство с особенностями воспитательных систем известных отечественных и зарубежных школ.

Форма занятий: пресс-конференция (возможно использование подготовленной заранее участниками занятия презентации воспитательных систем).

Пресс-конференция – это форма группового (коллективного) интервью, строго тематического и формализованного. Его цель – представить и обсудить конкретную информацию по какой-либо теме и собственное мнение о ней. Участникам пресс-конференции (преподавателю и сокурсникам) заранее объявляют круг вопросов, которые готовы обсуждать организаторы.

Презентация (лат. *praesentatio* – представление) – событие, призванное отобразить индивидуальный имидж учреждения или перспективы его развития. Текст презентации может быть представлен в виде рекламных листов, писем, буклетов, с помощью визуальных средств – экранизации. Устная презентация (публичное выступление) – речевое сообщение, подкрепленное схемами, слайдами, таблицами, демонстрацией. Принципы: краткость (не более 10 минут), последовательность, целенаправленность и логичность (проблема – тема – тезис – аргументы, где тезис – основное положение выступления, аргумент – доказательство, приводимое в поддержку тезиса); усиление (эмоциональный и содержательный накал к концу выступления); результативность – выводы, рекомендации. Требования к оратору: знание проблемы, умение общаться с аудиторией, грамотная речь (вербальная и невербальная); оптимистичный настрой, жизнерадостность, обаяние, вежливость.

Технология: выступление студентов в роли обучающихся, экспертов.

Метод: пресс-конференция (или предварительная самостоятельная работа с последующей презентацией ее результатов).

Количество часов: 4.

Практическое задание: исследовать основные особенности воспитательных систем известных отечественных и зарубежных школ. Представить презентацию одной из школ по результатам выполнения задания.

Классические отечественные системы сформировались в следующих образовательных учреждениях:

- первый кадетский корпус в Санкт-Петербурге;
- сельская школа С.А. Рачинского;
- школа в Царском Селе Е.С. Левицкой;
- воспитательные системы 20-х годов (С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.Н. Сороки-Росинского, С.М. Ривеса и Н.П. Шульмана, М.М. Пистрака и др.);
- школа В.А. Сухомлинского и др.

Классические западные воспитательные системы представлены такими образовательными учреждениями, как:

- первая вальдорфская школа в Штутгарте, Германия;
- школа Бруно Беттельгейма, США;
- «школа без принуждения» С. Френе, Франция;
- «справедливые сообщества» Лоуренса Кольберга, США, и др.

Лекция 9. Воспитательная система как объект управления

Цель: знакомство с особенностями управления воспитательными системами.

Форма занятия: лекция.

Технология: предметно-ориентированная технология интенсивного обучения.

Метод: изложение лекционного материала.

Количество часов: 2.

Учебный материал

Воспитательная система как объект управления [28]

Известно, что признак системности свойственен всем социальным объектам и явлениям, включая воспитание. В этом смысле современным обществом осознается особая роль воспитания. Признак системности проявляется в программах воспитания, структуре воспитательной системы образовательной организации и пр. История педагогики знает примеры демократических, истинно гуманных воспитательных систем. Идея воспитательной системы школы сегодня изучается, анализируется богатый опыт создания воспитательных систем, изменяются теоретические представления о методах и способах их создания, развивается категориальный аппарат. Само понятие «воспитательная система школы» является одним из ключевых в научной терминологии современной педагогики.

Современная теория воспитательных систем рассматривает систему как совокупность компонентов: цели воспитания; люди, реализующие их в процессе целенаправленной деятельности; отношения между ее участниками; управленческая деятельность по обеспечению жизнеспособности воспитательной системы; основная среда.

Традиционно под управлением понимают деятельность, направленную на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ результатов и подведение итогов на основе достоверной ин-

формации. Объектами управления могут быть биологические, технические, социальные системы. Одна из разновидностей социальных систем – система воспитания, функционирующая в масштабе образовательной организации, района, города; а также воспитательная политика в масштабе области, края, страны.

Воспитательная система как объект управления – это совокупность компонентов, интеграция которых в образовательной организации способствует целенаправленному развитию личности ребенка.

Управление воспитательной системой складывается из последовательно реализуемых на каждом этапе развития системы действий (функций): анализ, целеполагание, планирование, организация, контроль, регулирование (коррекция).

С точки зрения Т.И. Шамовой и М.М. Поташника, «управление системой воспитания» – целеустремленная деятельность всех субъектов системы воспитания, направленная на обеспечение становления, оптимального функционирования и обязательного развития образовательной организации и состоящая из четырех компонентов: создание и становление управляемой и управляющей систем; поддержание всех свойств системы, ее упорядочение и стабилизация; обеспечение оптимального функционирования системы; развитие системы, ее перевод из существующего в новое, качественно более высокое состояние. Являясь особыми видами действий, эти компоненты отличают собственно управленческую деятельность от педагогической. Особенностью управленческой деятельности в системе воспитания является ее возможность эффективно влиять на состояние и развитие управляемого объекта.

Воспитательная система ориентирована на решение и внутренних, и внешних задач. Управление извне подразумевает осуществление надзорного контроля со стороны органов в сфере образования, общественности, родительского коллектива. Внутреннее управление связано с выстраиванием связей между обучающимися, администрацией учебного заведения и педагогами.

Приоритетом управленческой деятельности является государственный характер управления системой воспитания. Основные признаки государственного управления воспитательными систе-

мами в РФ: организационной основой государственной политики в области воспитания является Федеральная программа развития образования, принимаемая высшим органом законодательной власти России – Федеральным Собранием на определенный промежуток времени (организационно-управленческим проектом); первоочередное решение материальных, финансовых проблем системы образования; соблюдение органами управления государственных гарантий прав граждан России на образование независимо от расы, национальности, языка, пола, возраста, состояния здоровья, социального, имущественного и должностного положения, социального происхождения, места жительства, отношения к религии, убеждений; государственная политика, направленная на соблюдение государственных стандартов, рекомендаций. Наиболее яркой чертой сегодня является процесс децентрализации, то есть передача ряда функций и полномочий от высших органов управления низшим, а также переход от государственного к государственно-общественному управлению образованием.

Государственный характер управления системой воспитания закреплен совокупностью принципов государственной политики:

- гуманистическим характером воспитания, приоритетом общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности; воспитанием гражданственности и любви к Родине;
- единым подходом федеральной, региональной, локальной систем государственного управления к защите национальных культур и региональных культурных традиций в условиях многонационального государства;
- адаптивностью системы воспитания к особенностям развития;
- демократическим, государственно-общественным характером управления; свободой образовательной организации в выборе направлений развития системы воспитания.

Одной из отличительных особенностей развития современной системы воспитания является **переход от государственного к государственно-общественному управлению** образованием. «Основная идея государственно-общественного управления образованием состоит в том, чтобы объединить усилия государства и общества

в решении проблем образования, предоставить учителям, учащимся, родителям больше прав и свобод в выборе содержания, форм и методов организации учебного процесса, в выборе различных типов образовательных учреждений. Выбор личностью прав и свобод сделает человека не только объектом образования, но и активным субъектом, самостоятельно определяющим свой выбор из широкого спектра образовательных программ, учебных заведений, типов отношений» [31].

Государственно-общественное управление как социальное явление – это разновидность управления, которое определяется как свойство организованных систем различной природы. Во второй половине 1990-х гг. идеи о необходимости участия общественности в управлении системой образования получили распространение и признание. Профессиональным сообществом подчеркивалось, что в области управления образованием слабо представлена общественная составляющая. Основной задачей реформирования образования стало создание эффективной системы государственно-общественного управления.

Основные признаки усиления общественного характера управления:

– наряду с органами государственной власти создаются общественные органы, в которые входят представители педагогического и ученического коллективов/сообществ, родителей дошкольников, школьников и общественности;

– участие в управлении педагогов и учащихся создает реальные предпосылки для создания творческой атмосферы и положительного психологического климата в коллективе/сообществе образовательной организации;

– реальным воплощением общественного характера управления образованием является деятельность группового органа управления – совета школы (функции и содержание работы совета определяются Типовым положением об общеобразовательной организации);

– одним из важнейших показателей усиления общественного характера управления образованием является разгосударствление системы образования и диверсификация образовательных организаций [31].

Если управление образованием понимать как целеустремленную деятельность субъектов управления всех уровней, направленную на организацию развития системы образования, то под государственно-общественным управлением образованием понимается такое управление, в котором сочетается деятельность субъектов государственной и общественной природы, направленная на организацию развития сферы образования. В этом случае государственно-общественное управление образованием включает в себя всех участников образовательного процесса, их органы управления, органы государственного управления образованием и нормативную правовую базу, регулирующую их деятельность.

Приоритет государственно-общественного управления образованием – создание самого образовательного учреждения, которое становится при таком управлении ведущим институтом, осуществляющим свою профессиональную функцию. Такой институт создается обществом, выполняет его социальный заказ, не может существовать вне деятельности субъектов социальной среды и ее институтов. По своему предназначению он осуществляет влияние на другие образовательные институты, на общество в целом.

Управление воспитательными системами имеет особенность: ограничиться здесь только воздействием невозможно, необходимо сотрудничество, соуправление, самоуправление [30]. Отсюда возникает проблема **гуманизации управления**, заключающаяся в том, чтобы в каждом управленческом решении видеть личность учителя и ученика, уважать достоинство человека и доверять ему. Утверждение субъект-субъектных отношений, переход от монолога к диалогу в педагогической деятельности – конкретные формы проявления гуманизации процесса воспитания. Эффективность управления воспитательной системой может определяться наличием достоверной и необходимой информации о состоянии системы и окружающей среды (Ю.А. Конаржевский, Л.И. Новикова), которую рассматривают либо как средство коммуникации между педагогами и воспитанниками, либо как совокупность информации.

Структура управления большинством образовательных организаций представлена четырьмя уровнями управления [31]. Первый уровень, определяющий стратегию развития образовательной орга-

низации, – ее директор или ректор, назначаемый государственным органом или выбранный коллективом; руководители совета школы, ученического комитета, общественных объединений. Второй уровень – заместители директора или проректоры, школьный психолог, социальный педагог, ответственный за организацию общественно полезного труда, старшие вожатые, помощник директора по административно-хозяйственной работе, а также руководители органов и объединений, участвующих в самоуправлении. Третий уровень – учителя, воспитатели, классные руководители, выполняющие управленческие функции по отношению к учащимся и родителям, детским объединениям, кружкам в системе внеучебной деятельности. К этому уровню могут быть отнесены и педагоги, взаимодействующие с органами общественного управления и самоуправления, с учреждениями дополнительного образования. Четвертый уровень – учащиеся, органы классного, общешкольного ученического и студенческого самоуправления. Выделение этого уровня подчеркивает субъект-субъектный характер отношений между педагогами и учениками: ученик, являясь объектом взаимодействия, в то же время выступает и субъектом своего развития.

Ученическое самоуправление. Основное место в управляемой системе принадлежит ученическому коллективу/сообществу, в котором также можно выделить два уровня управления по вертикали: общешкольный коллектив/общность и классные коллективы/общности. По горизонтали управляемая система представлена ученическими общественными организациями, спортивными секциями, творческими объединениями, кружками и т. д. Управляемая система отражает единство и многообразие видов деятельности (учебной, исследовательской, спортивной, художественно-эстетической, общественно полезной), в которых участвуют обучающиеся.

Управление взаимодействием образовательной организации с семьей. Важнейшим направлением деятельности школы как организующего центра воспитания является управление взаимодействием школы (педагогов), семьи, общественности (социальных партнеров). Тенденции развития системы образования, актуали-

зирующие взаимодействие семьи и образовательной организации: расшkolивание образования, групповое моделирование системы образования, групповое управление системой образования.

В целях реализации принципа социального партнерства обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся и педагогических работников по вопросам управления образовательной организацией и при принятии образовательной организацией локальных нормативных актов, затрагивающих их права и законные интересы, по инициативе обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся и педагогических работников в образовательной организации создаются родительские и иные формы сообществ.

Работа школы с партнерами. Развитие взаимодействия социокультурных институтов может привести к изменениям в традиционной системе управления не только образовательными и воспитательными процессами в системе образования, но и всеми социокультурными процессами, происходящими за счет появления и развития общественных форм управления, значительного расширения сферы их применения.

Практическое занятие 9

Воспитательная система как объект управления

Цель: знакомство со способами управления воспитательными системами.

Форма занятия: практическая работа.

Технология: выступление участников в роли обучающего.

Метод: работа в малых группах по выполнению практического задания.

Количество часов: 2.

Практическое задание: опишите архитектуру управления одной из современных воспитательных систем, с которыми вы познакомились ранее.

Архитектоника (греч. ἀρχιτεκτονική — зодчество, архитектура) — совокупность общих структурных принципов соразмерного расположения компонентов чего-либо, сочетание, согласование их в одно целое.

Архитектоника управления воспитательной системой включает следующие взаимосвязанные компоненты:

- 1) индивидуально-групповой (педагоги, обучающиеся, родители и взрослые, которые принимают участие в деятельности образовательного учреждения);
- 2) ценностно-ориентационный (цели, ценности, принципы деятельности, перспективы);
- 3) функционально-деятельностный (формы и методы работы, общения, функции управления);
- 4) коммуникативный (отношения, внутренние и внешние связи);
- 5) диагностико-результативный (критерии эффективности, оценка и анализ функционирования).

Лекция 10. Субъекты воспитания в воспитательной системе школы

Цель: знакомство обучающихся с потенциальными возможностями участников образовательного процесса как субъектов воспитательной системы образовательной организации (воспитательно-пространства).

Форма занятия: лекция.

Технология: предметно-ориентированная технология интенсивного обучения, освоение лекционного материала.

Метод: составление конспекта лекции.

Количество часов: 1.

Учебный материал

Субъекты воспитательной системы:

- *обучающиеся* — центральной фигурой образовательного процесса в школе является ученик как личность;
- *родители (законные представители)* — являются основными пользователями образовательных услуг и участвуют в процессе воспитания;
- *учителя-предметники* — осуществляют процесс обучения и воспитания подрастающего поколения;
- *классный руководитель* — координирует воспитательный процесс и взаимодействует с педагогическими работниками и учебно-вспомогательным персоналом школы;
- *администрация школы* — определяет стратегию воспитания, ведет разработку концепции и программы развития образовательного учреждения;
- *педагоги учреждений дополнительного образования* — играют активную роль в обогащении и совершенствовании воспитательной деятельности;
- *партнеры и друзья школы.*

Субъекты воспитательного пространства:

- *индивидуальные лица*: воспитуемые; родители; соседи; педагоги различных специальностей, работающие в различных воспитательных учреждениях; волонтеры из числа родителей (законных представителей) и других обитателей микросоциума, а также из работников организаций, расположенных в данном микросоциуме; муниципальные служащие и т. д.;

- *групповые объединения (сообщества)*: семьи; сверстники; соседские товарищества по интересам; дошкольные, школьные и внешкольные учреждения; детские и юношеские объединения, организации; медицинские, культурные, общественные, религиозные, благотворительные организации: муниципальные органы управления и самоуправления и т. д.

Сообщество любого образовательного института может быть рассмотрено как активный субъект собственной воспитательной системы, как групповой субъект образовательной и воспитательной политики. Условиями реализации этой идеи являются личностная ориентированность обучающихся, индивидуализация образовательного процесса, многообразие образовательных программ и маршрутов, поддержка инновационных инициатив и активное участие в образовании традиционно необразовательных социокультурных институтов.

Воспитательная деятельность не ограничивается рамками только образовательных учреждений. Партнеры воспитательной системы школы или участники создания воспитательного пространства той или иной территории представляют достаточно широкую сеть учреждений культуры и спорта, в которых занимаются учащиеся школ. Особое место в воспитании подрастающего поколения принадлежит сокровищницам духовной и материальной культуры — музеям, театрам, выставочным залам и т. д.

Социальное творчество детей находит свое развитие в деятельности детских общественных объединений и организаций. Детские организации предоставляют им уникальные возможности для адаптации в новых условиях, для развития своего личностного потенциала. В образовательных учреждениях имеются достаточные условия для развития способностей в кружках, секциях, клубах,

специально организованных коллективных воспитательных мероприятий. Воспитанники учреждений дополнительного образования принимают участие в городских, окружных, всероссийских и международных конкурсах.

Управление образованием должно осуществлять тесное взаимодействие с заинтересованными ведомствами и учреждениями. Среди них: Управление по культуре и молодежной политике, Управление по физической культуре, спорту и туризму; комиссия по противодействию злоупотреблениям наркотическими средствами и их незаконному обороту, военный комиссариат, ГИБДД и т. д. Совместная деятельность всех заинтересованных ведомств дает положительные результаты.

Работа должна проводиться при активном взаимодействии всех социальных и педагогических структур, максимальном соответствии содержания, форм воспитательной деятельности интересам и потребностям учащихся. И это позволяет успешно решить задачи воспитания, созвучные целям, сформулированным в докладе ЮНЕСКО «В новое тысячелетие»¹: научить учиться, научить жить, научить жить вместе, научить работать и зарабатывать.

Развитие субъектной позиции определившихся в отношении своих целей и ценностей активных участников формирования воспитательной системы, воспитательного пространства, воспитательной политики можно выявить в следующих полях взаимодействия субъектов: информационно-просветительском, согласования и договора, инновационного опыта, др. Самым содержательным является сегодня информационно-просветительское пространство (сайты, информационные стенды, буклеты, проспекты, публичные отчеты руководителей). Проблемными можно по-прежнему назвать пространства согласования и договора, инновационного опыта. Проводимые образовательной организацией совместно с партнерами мероприятия можно считать механизмом формирования воспитательной системы, пространства. Результатом проведения становится выявление проблемных полей, потребностей и интере-

¹ Баскаев Р. М. Формирование развивающего воспитательного пространства в условиях северного города // Дополнительное образование. 2005. № 5. С. 42–43.

сов субъектов, их активности и т. д., а также создание различных образовательных сетей (в том числе событийных) и общественного заказа на воспитательные ориентиры. Результаты совместной работы субъектов по формированию системы и пространства: создание новых структур в образовательной организации (органов самоуправления, советов, комитетов, пресс-центра, проч.); создание документов, регламентирующих деятельность образовательных организаций и сообществ на определенной территории; повышение уровня социальной защищенности, активности субъектов, ориентации на сотрудничество; формирование ценностно-смысловых полей, проч.

Дополнительный учебный материал

Субъекты и квазисубъекты воспитательного пространства²

«Воспитательное пространство — один из актуальных ориентиров результативности современного воспитания. Феномен воспитательного пространства рассматривается в качестве цели, задачи, ожидаемого результата воспитательной деятельности в образовательных системах различного уровня. Но столь пристальное внимание не обеспечивает единства представлений о сущности данного феномена. В этой связи отметим, что наша позиция строится на нефизикалистском подходе к пониманию пространства... и согласуется с концепцией воспитательного пространства, разработанной Л.И. Новиковой, В.А. Караковским, Н.Л. Селивановой и др. В частности, в понимании субъектов воспитательного пространства мы разделяем позицию Н.Л. Селивановой, которая отмечает: „Мы придерживаемся классификации А.В. Мудрика, согласно которой субъектами воспитательного пространства могут быть: 1) индивидуальные лица: воспитуемые; родители; соседи; педагоги различных специальностей, работающие в различных воспитательных учреждениях; волонтеры из числа родителей и других обитателей микросоциума, а также из работников организаций, расположенных в данном микросоциуме; муниципальные служащие

² По материалам исследования М.В. Шакуровой, д.п.н., проф., зав. каф. общей и социальной педагогики, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет».

и т. д.; 2) групповые объединения: семьи; сверстники; соседские товарищества по интересам; дошкольные, школьные и внешкольные учреждения; детские и юношеские объединения, организации; медицинские, культурные, общественные, религиозные, благотворительные организации: муниципальные органы управления и самоуправления и т. д.“ [32].

Анализ концепции воспитательного пространства, разработанной в научной школе Л.И. Новиковой, позволяет среди прочих выделить в качестве существенного признак активного включения ребенка во взаимодействие с основными субъектами воспитательных отношений, принятие им этих отношений. Не случайно в различных авторских концепциях данная позиция специально отмечается и детализируется. В качестве иллюстрации обратимся к примеру. В Концепции единого воспитательного пространства г. Липецка (Липецк, 2011) отмечается: „Моделируемое воспитательное пространство г. Липецка может рассматриваться как необходимый и эффективный механизм личностного развития детей и подростков. В связи с этим его предназначением является создание условий для проявления детьми своих интересов, способностей, удовлетворения потребности в саморазвитии и самореализации, единения своих достижений в интересах развития г. Липецка. Следовательно, его оптимальное функционирование невозможно:

- без предоставления свободы вхождения ребенка в воспитательное пространство;
- выбора им содержания и форм деятельности, позволяющей достигать наибольшего успеха, наивысшего самовыражения;
- обеспечения возможности исполнять различные социальные роли и функции; выбирать (менять) различные коллективы, общности;
- освоения различных подпространств воспитательного пространства: культурного, природного, информационного, социального; построения диалоговых отношений детей и подростков с людьми различных возрастов и социальных групп“ [7].

Субъектная позиция ребенка в воспитательном пространстве акцентируется многими исследователями. При этом она описывается и обосновывается по-разному. Так, Е.В. Какалина исходит

из анализа основных потребностей, которые удовлетворяются развивающейся личностью в воспитательном пространстве. К таковым автор относит познавательные потребности, потребность в самоутверждении, самовыражении, безопасности, самоопределении, самореализации, самоактуализации. Многие авторы определяют субъектность ребенка в логике событийного подхода (Д.В. Григорьев). Так, в „Методических рекомендациях по организации муниципального воспитательного пространства и воспитательной системы образовательного учреждения“, разработанных сотрудниками Управления образования администрации Озерского городского округа Челябинской области, отмечается: „Воспитательное пространство, предоставляя возможности для самореализации школьника, тем самым обеспечивает субъектность его позиции. С другой стороны, субъектная позиция школьника создает условия для его самореализации. Школьник, являясь субъектом пространства, сам его структурирует, тем самым создавая пространство „для себя и под себя“. В этой связи создатели пространства могут лишь предложить ребенку поле возможного освоения. Вероятность реализации субъектной позиции ребенка в предлагаемом воспитательном пространстве тем выше, чем богаче, разнообразнее структура последнего“ [8].

Очевидно, что ребенок как субъект воспитательного пространства приобретает дополнительные возможности для самостроительства, но в различных уровнях и видах пространства эти возможности различны, как различны и складывающиеся в конкретных условиях его личностные характеристики, а также характеристики ребенка как субъекта отношений и взаимодействий. Рассмотрим несколько вариантов.

Вариант первый. Вокруг ребенка складываются различного рода пространства, согласно нефизикалистскому подходу он сам задает их, априори являясь субъектом. Доминирующие характеристики субъектности: случайность, спонтанность, пробы и ошибки.

Вариант второй. Вокруг ребенка формируются пространства, осознанно иницируемые педагогическими сообществами, образовательными и иными организациями „для ребенка“. Ребенок

может выступать индивидуальным субъектом, но чаще включен в групповые и коллективные субъекты. Доминирующие характеристики: осмысленность, целенаправленность, владение механизмами создания воспитывающих отношений, включение в эти отношения новых субъектов и объектов.

Третий вариант. Воспитательное пространство. Субъект: педагог, семья, общественные структуры и т. п. и ребенок как взаимодействующие персоны. Доминирующие характеристики субъектности определяются особенностями взаимодействия педагога (других персон) и ребенка, количественной и качественной мерой допустимой (предполагаемой, „разрешенной“) субъектности ребенка...

Казалось бы, субъектная позиция ребенка в воспитательном пространстве — явление очевидное и по сути своей понятное. Вместе с тем практика реализации идеи воспитательного пространства, моделирование воспитательных пространств различного уровня свидетельствует о неочевидности, декларируемости требования субъектной представленности ребенка в системе взаимодействий и отношений, инициируемых, развиваемых и поддерживаемых иными субъектами. Достаточно распространенным является квазисубъектность личности в воспитательном пространстве.

Квазисубъектность — явление для педагогической практики распространенное, но недостаточно изученное, недостаточно наполненное собственно педагогическими смыслами.

В понимании феномена квазисубъектности наметились два различных подхода.

Согласно одному из них, психологическому, „позитивному“, квазисубъектность — характеристика продукта деятельности самосознания, отраженный образ объекта, приобретающий в пространстве личности определенную активность. „В психологии для описания деятельности самосознания требуется постулирование двух Я: Я-отражающего и Я-отраженного, Я-субъекта и Я-образа. Между тем Я-образ, продукт самосознания Я-субъекта, также является субъектом. Поскольку речь идет об идеальном, „превращенном“ бытии субъекта деятельности, то в этом случае можно говорить

о квазисубъекте как о модели субъекта деятельности“ [2, с. 87]. Педагогический потенциал данного подхода связан с пониманием, учетом и использованием природы образа „Я“ и образа партнера по взаимодействию, общению, диалогу. Применительно к феномену воспитательного пространства очевиден следующий выход: все воспитательные примеры должны быть не только персонифицированы (не столько об ответственности, сколько об ответственном человеке; не столько о патриотизме, сколько о человеке-патриоте). Важно, чтобы при взаимодействии ребенка с образом человека-примера удалось создать ситуацию их „встречи“, определенного смыслового диалога, в котором идеальный образ, заключенный в примере, станет выступать как квазисубъект.

Иллюстрацией состоятельности данного подхода может служить авторская концепция преподавания истории С.В. Сапочкина. Автор подчеркивает: „Под квазисубъектом урока истории мы понимаем человека изучаемой эпохи „присутствующего“ в аудитории и „участвующего“ в коммуникации в особой, текстовой форме“ [9]. „Представим себе ситуацию: на урок по современной истории в старший класс пришел кто-то из... политических деятелей, например М.С. Горбачев. Все внимание и учителя, и учащихся было бы приковано к ним, они о многом бы рассказали собравшимся, вызвали бы повышенный интерес. Такую встречу учащиеся запомнили бы на всю жизнь, она, бесспорно, оказала бы на них большое влияние, событие взаимодействия сознаний, скорее всего, состоялось бы. Пушкину и Достоевскому удалось „привести“ в аудиторию тех, кого уже не было в живых, и сделать персонажей прошлого активными участниками „встречи в веках“. Значит, для того чтобы урок истории состоялся, „оставил след на всю жизнь“, физическое присутствие исторических персонажей не обязательно <...> Просто учитель, подобно Пушкину и Достоевскому, должен уметь „приводить“ на урок персонажей изучаемых эпох, обучать этому искусству школьников“ [9]. Квазисубъектами в описанном выше понимании наполнена виртуальная реальность. „Речь идет о метаморфозе (превращении) существующей личности в виртуальный квазисубъект, представленный в виде последовательности знаков“ [11]» [32].

Обратим внимание на негативные проявления квазисубъектности, рассматриваемой в том числе, как было показано выше, в «позитивном» ключе.

«Квазисубъектность – следствие отчуждения педагога-воспитателя и иных субъектов воспитательного пространства от реального ребенка. В повседневной реальности взаимодействие между субъектами воспитательного пространства не всегда прорисовано детально и „привязано“ к конкретному ребенку и, как следствие, порой не может быть трансформировано под потребности отдельных детей. Преобладание коллективных и групповых форм взаимодействия, сужение индивидуального воспитательного взаимодействия порождают интересный эффект: в модели педагога как ведущие субъекты – организаторы воспитательного пространства „видят“ ребенка (точнее, некий „усредненный“ образ), тогда как при реализации модели реального взаимодействия не получается, ребенок мыслится субъектом, но таковым не является, ему зачастую не предоставляется возможность быть им. Образ ребенка и реальный ребенок в педагогических проектах зачастую различаются достаточно существенно. Как следствие, ребенок присутствует, но не включается в предлагаемые ему воспитательные (полезные, лично развивающие, продуманные и т. п.) отношения и взаимодействия. Свидетельством является низкая референтность педагогов и школы в целом для современных школьников (по нашим данным, этот показатель не превышает 5–7 % от общего числа респондентов, включенных в исследование).

В качестве другого свидетельства уместно обратиться к усиливающемуся чувству одиночества, о котором все активнее заявляют современные дети. По мнению И.А. Старостина, человек, „устанавливая приоритет в удовлетворении собственных потребностей, <...> ввергает себя в состояние одиночества, проявляющегося в психологическом плане в форме недоверия к другим или <...> нелюбви к себе, ощущением неполноценности и вины <...>. Одиночество порождает апатию, самоустранение от общественных дел, нежелание устанавливать контакты <...>. Человек оказывается потерянным для общества“ <...>. Одиночество способствует форми-

рованию в человеке псевдосоциальной идентичности, в основании которой находится не осознание собственного „Я“ и объединение с другими „Я“ с целью воссоздания единства общества, а „обмен, начинающий тяготить“ индивидуальность. От этого у субъекта возникает отсутствие чувства безопасности и неуверенность в принадлежности к социуму как к коллективу единомышленников“ [4].

К акцентированному выше пониманию квазисубъектности близок иной подход, характерный для социологии, политологии, юриспруденции, экономики. Квазисубъект рассматривается как мнимый субъект. Само взаимодействие, отношения, которые выстраиваются между субъектами в воспитательном пространстве, рассматриваются через призму реального и нереального. Мнимый субъект воспринимается как реально существующий, но не проявляющий или не могущий проявить своих реальных свойств [3]. В контексте данного подхода квазисубъект – субъект, обладающий сознанием, способный к целеполаганию и рефлексии, выполняющий пассивную деятельность, подчиняясь и выполняя требования окружающей среды...

Взаимодействия с квазисубъектом имеют целый ряд особенностей. М.В. Аборина выделяет субъект-квазисубъектный и квазисубъект-субъектный типы взаимодействия. Воспользовавшись разработками этого автора, дадим краткую педагогическую интерпретацию.

Субъект-квазисубъектный тип взаимодействия – педагог является субъектом, психологически целенаправленно влияющим на ребенка, без намерения понять и принять его, с целью вызвать у него готовность работать на заданных педагогом условиях. Аналогичную ситуацию мы уже описывали выше. Сложность анализа этого типа взаимодействия в контексте идеи о воспитательном пространстве заключается в необходимости различения модельного и реального описаний. В модельном описании этот вариант не предусматривается, ребенок – субъект либо персон, стремящаяся занять субъектную позицию. В реальности многие школьники имитируют субъектность, как правило, в тех границах и проявлениях, которые от них ожидают педагоги.

Квазисубъект-субъектный тип взаимодействия — активную (субъектную) позицию в данном взаимодействии занимает ребенок, он подчиняет педагога и вынуждает выполнять собственные требования, что может привести к негативным вариантам сотрудничества. Вариант квазисубъектности педагога реалистичен, в педагогической повседневности присутствуют различные проявления подобного типа взаимодействия. „Мнимость“ субъектной позиции педагога в воспитательном пространстве (как и других его субъектов) может быть связана с имитацией активности (присутствует в обсуждениях, отчетности в более явном виде, нежели на практике), выраженным детоцентризмом (в ущерб реализации воспитательных задач), со скрытым отказом от воспитания в целом и т. п.

Таким образом, уже при первом приближении к проблеме различных проявлений субъектности ребенка в воспитательном пространстве мы встречаемся с целым рядом ситуаций и позиций, которые необходимо, с одной стороны, максимально достоверно описывать, а с другой стороны, учитывать в процессе концептуализации, моделирования, формирования воспитательных пространств» [32].

Лекция 10 (продолжение).

Педагог как субъект воспитания

Цель: знакомство обучающихся с потенциальными возможностями педагогов как субъектов воспитательной системы образовательной организации (воспитательного пространства).

Форма занятия: лекция.

Технология: рефлексия.

Метод: составление конспекта лекции, развернутый ответ на итоговый вопрос преподавателя (см. «Рефлексия»).

Количество часов: 1.

Учебный материал

Рассмотрим *развитие педагога как индивидуального субъекта воспитания* в обществе, полном противоречий, требующем постоянного выбора и самоопределения. При развитии воспитательной системы или воспитательного пространства роль педагогов сегодня приоритетна. Вместе с тем «повышается степень индивидуальной ответственности педагога за результаты своей деятельности, усиливаются ценностные аспекты жизни и аксиологическая составляющая педагогической деятельности. Проектируя реализацию собственных целей, учитель должен стать „соразмерным миру, культуре, системе образования“. Развитие образования, смена (или расширение) его философской и психологической парадигм, понимание воспитания как процесса, направленного на расширение ценностно-смыслового поля человека, на саморазвитие личности, предполагают принципиальные изменения и в организации воспитания, прежде всего позиции его субъектов — как педагогов, так и учащихся.

Если эффективность воспитательной деятельности принято измерять личностными приобретениями воспитанника, это может быть отнесено в равной мере и к личности воспитателя, к тому, насколько приобщение к преобразованию других людей развивает его как человека. <...> Работу сегодняшнего воспитателя отличает от других видов социально-педагогической активности умение профессионально взаимодействовать со смыслами, ценностями, уста-

новками, с иной системой отношений, с эмоционально-волевой или рефлексивной сферами человека. Тем более что социальные условия, в которых работают и предстоит работать воспитателям в ближайшие 10–15 лет, таковы:

- воздействующие на сознание ребенка различные средства массовой информации (телевидение, интернет, печать) и видео-, аудио-компьютерная индустрия;
- экспансия молодежной субкультуры, ориентирующей молодых людей на удовольствия и потребление;
- формирование в обществе стилей и форм жизнедеятельности и отдыха, вызывающих мировоззренческую неопределенность, уводящих и отчуждающих от реальности» [33];
- влияние на русскую школу чуждых течений, идущих извне, «захвативших ее и насильно оторвавших от отечественных родных устоев, по возможности парализовав их» (А.А. Мусин-Пушкин).

«В центре воспитательной системы современной школы и деятельности педагога как воспитателя формирование образа жизни школы, основанного не на „адаптации“, а на „развитии“. „Школа – не сфера услуг, а институт становления личности с ценностно-мировоззренческим ориентиром. В такой школе „говорят не о дидактике и перегрузках, кого и как тестировать, а говорят о горизонтах личности“. Значит, нужно учесть, что меняется внутренняя природа участников воспитательного процесса – педагогов, детей, семьи» [33].

Решить эти проблемы сможет только педагог с позицией воспитателя, ценностная система которого складывается в процессе педагогической деятельности. В этом контексте важна такая система повышения его квалификации как воспитателя, где представлен анализ новых и старых концепций воспитания, индивидуальные инициативы, пространство встречи педагогов, методистов, представителей педагогических знаний и культурных традиций, которые составляют педагогическое сообщество. Результат деятельности такой системы выражается в том, что педагог становится непосредственным участником процесса дополнительного образования, приобретает и новое знание, и опыт действия, формирует позицию педагога как воспитателя [33].

«Педагогическая позиция, по словам В.И. Слободчикова, уникальна и единственна в своем роде. Она одновременно является и педагогически личностной (выявляется во всякой встрече взрослого и ребенка), и педагогически-профессиональной (выявляется при создании условий достижения профессиональных педагогических целей). <...>

Любой, даже самый рациональный выбор учителем педагогической системы или культурной традиции будет ложным, если педагог не опирается на собственные ценности и собственную позицию. Анализ динамики изменений в сфере ценностных ориентаций учителей позволяет сделать вывод: чем значительней представлены педагогом ценности, необходимость личностного роста, тем интенсивнее формируется позитивная ориентация на самореализацию. А потому... чрезвычайно важно в процессе выращивания педагога как воспитателя создавать такое пространство, чтобы оно было пространством переживания самого себя: как и что я переживаю в себе, в своих воспитанниках, как выйти мне из этой педагогической проблемы, к кому с ней обратиться. То есть создавать условия для осознания мыслей, чувств. Важно не только обеспечить внешние условия осуществления деятельности педагога, но и организовывать внутренние условия, когда его знания и способности увидены коллегами, одобрены руководителем школы. <...> Главный акцент делается на формировании отношений и установок, специфичных для гуманистической позиции воспитания, и гуманитарной парадигме бытия. В отличие от любого преобразования материального педагог воспитывает живых детей, являющихся потенциальными личностями. И если бы это было не так, процесс воспитания занял бы свое место наряду с другими технологическими процессами. Воспитатель имеет дело с развивающимся человеком, формирующейся личностью. <...> Подлинная жизнь детей лежит в другом пространстве: не в получении и усвоении знаний, а в открытии значений и обретении собственных смыслов.

Профессионала в сфере воспитания надо рассматривать как сложную систему, имеющую не только внешние функции („отдачу“), но и построение будущего результата деятельности, и некоторое представление о путях и способах достижения определенных

целей, и как эмоциональную настройку, включая и образ будущего мира вообще. Важно не только то, что делает педагог-воспитатель, но и как он относится к этому. Именно формирование определенных отношений (ответственности, увлеченности, дисциплинированности) придает педагогической деятельности воспитательный характер, поскольку ценностно-смысловые отношения, складываясь в профессиональную личностную позицию, становятся мощным фактором профессионально-личностного развития человека. Эта мысль выражена древней мудростью: „Воспитанник — это не сосуд, который надо наполнить, а факел, который надо зажечь“.

Воспитателю легко сбиться с истинного педагогического пути, если в выборе целей он ориентирован на социальную конъюнктуру, на сиюминутную потребность социума в тех или иных качествах личности» [33]. Для предотвращения такой ситуации необходима совместная культурная работа с детьми, необходимо соучастие педагогов в деятельности ребенка. В попытке соучастия «у педагогов включается собственный опыт, выстраиваются аналогии, оценивается проблематика. В практике этой деятельности очень важно с целью получения результата выстраивать многосторонние коммуникации, управлять групповой динамикой, распределять позиции и роли, формировать малые группы, команды, ставить задачи для индивидуальной и групповой работы, организовывать межгрупповые дискуссии... Такие деятельностные формы с педагогами позволяют им (педагогам) выйти на более высокий уровень организации деятельности совместно с детьми.

К сожалению, в организации деятельности педагогов-воспитателей много проблем:

- неумение педагога-воспитателя находить органическую связь между целью воспитания и масштабами субъекта, с которыми он работает (индивидуальные, групповые, коллективные, корпоративные);
- отсутствие навыков проектирования в организации совместной деятельности;
- насыщение современного содержания работы с детьми дискуссионными, игровыми формами.

Чтобы обеспечить результативность и эффективность формирования профессиональной позиции педагога как субъекта системы воспитания, ставится задача создания пространства образования взрослых, которое характеризуется как: коммуникативное пространство, существующее как пространство встреч и диалога; полисемантическое, подразумевающее разнообразие профессиональных смыслов, значений; полипарадигмальное, соответствующее современному состоянию педагогической науки в сфере воспитания; аксиологическое, представленное разнообразием ценностных ориентаций педагогов; рефлексивное – по способу организации взаимодействия. Преподаватель, который работает в поле выращивания этой позиции, должен быть субъектом, способным эффективно действовать в ситуации незавершенности, неопределенности воспитания, способным конструировать различные профессиональные сообщества, осуществлять рефлекссию межпарадигмального характера, проблематизировать социальную действительность с целью изменения и преобразования воспитательной практики» [33].

Развитие группового педагогического субъекта воспитания зависит прежде всего от характера взаимодействия внутри педагогического коллектива. Нормальное (бесконфликтное) функционирование педагогического сообщества, его формальная организационная структура зависят от ряда условий [35]. Результаты группового взаимодействия учителей определяются степенью организации совместной деятельности в рамках формальной структуры, координацией функций, наличием различного рода оперативных графиков, системой контрольных мероприятий за ходом и результатами учебно-воспитательного процесса, равномерным распределением общественных обязанностей.

Неформальная структура сообщества возникает на основе действительных, а не только предписанных функций, выполняемых членами конкретного профессионального объединения людей. Она представляет собой сеть реально сложившихся отношений. Такие отношения возникают на основе симпатий и антипатий, уважения, любви, доверия или недоверия, желания или нежелания сотрудни-

чества и совместного поиска. Такая структура отражает внутреннее, порой скрытое, незримое состояние педагогического сообщества.

Исследуя влияние взаимоотношений на стабильность педагогического сообщества (коллектива), Н.С. Дежникова пришла к выводу о двустороннем характере этого взаимодействия. С одной стороны, внутриколлективные отношения отражаются на стабильности коллектива, с другой — стабильность педагогического сообщества определяет характер взаимоотношений педагогов.

Механизм влияния социально-психологического климата образовательной организации на личность педагога — в подражании, то есть непосредственном заимствовании личностью мыслей, эмоций других людей. В условиях педагогической деятельности одни педагоги способны отражать и переживать эмоциональное состояние своих коллег, другие — склонны к анализу психических состояний и сопоставлению со своими убеждениями, желаниями, и в зависимости от степени соответствия они принимают или не принимают их. Длительная совместная деятельность, наставничество, симпатии, общность интересов существенно ускоряют процесс позитивного подражания.

Неофициальные контакты могут возникать между учителями по разным причинам. Это могут быть в одном случае социальные потребности в общении, дружбе, любви; в другом — желание получить профессиональную помощь и поддержку от другого, более опытного человека; в третьем — желание получить новую интересную информацию; в четвертом — это могут быть эгоистические мотивы: желание подчинить себе других людей и др. Результатом проявления неофициальных отношений в коллективе являются такие признаки, как наличие дружеских компаний, неофициальное общественное мнение, появление неформальных лидеров, утверждение новых ценностей, ориентации и установок личности и др.

Молодой учитель, сталкиваясь с трудностями в процессе педагогической деятельности, в соответствии с формальной (официальной) организационной структурой может обратиться за советом к другому учителю, которого считает квалифицированным, компетентным специалистом или более объективным, внимательным человеком и др.

Общие характеристики эффективности групповой деятельности педагогов: удовлетворенность членов сообщества своим пребыванием в нем, процессом и результатами труда; признание авторитета руководителей, совмещающих признаки формальных и неформальных лидеров; мажорное, жизнеутверждающее настроение в сообществе; высокая степень участия членов сообщества в управлении и самоуправлении сообществом; сплоченность и организованность членов сообщества; сознательная дисциплина; продуктивность работы; отсутствие текучести кадров.

Методы управления развитием педагогического сообщества: изучение и анализ отчетности, публикаций в СМИ, на форумах, в социальных сетях, на сайтах организаций, реализующих общеобразовательные программы для детей; интервьюирование; диалог в ходе непосредственного или опосредованного общения с разными представителями организаций на тематических выставках, конференциях, семинарах, днях открытых дверей, проч.

Рефлексия

Ответьте на вопрос: каким образом изречение «Можно привести лошадь к водопою, но нельзя заставить ее пить» (английская пословица) можно сопоставить с профессиональной деятельностью педагога?

Практическое занятие 10

Субъекты воспитания в воспитательной системе школы

Цель: проектирование подготовки студента как потенциально-го субъекта воспитательной системы школы.

Форма занятия: практическая работа.

Технология: проектирование.

Метод: учебная дискуссия по результатам проектирования.

Количество часов: 2.

Практическое задание

Вузовская подготовка студента к воспитательной деятельности осуществлялась посредством внеучебной деятельности кафедрой, занимающейся вопросами воспитания (рис. 1). Какие знания, компетенции, личностные качества вы рекомендуете диагностировать у выпускника вуза – молодого педагога как потенциального субъекта воспитательной системы школы? Ответ оформите в виде таблицы.

Теоретическая готовность	Практические компетенции	Личностные качества



Рис. 1. Подготовка студентов к воспитательной деятельности

Лекция 11. Школа и семья как партнеры эффективного воспитания

Цель: знакомство обучающихся с потенциальными возможностями педагогов как субъектов воспитательной системы образовательной организации (воспитательного пространства).

Форма занятия: лекция.

Технология: рефлексия.

Метод: составление конспекта лекции, развернутый ответ на интерактивный вопрос преподавателя об особенностях взаимодействия школы и семьи.

Количество часов: 2.

Учебный материал

Интерактивный вопрос имеет отношение к теме лекции и не имеет однозначного, бесспорного ответа. Он предусматривает возможность дополнительных вопросов участников лекции, исходящую из их опыта, и их обсуждение.

Сегодня одна из главных задач школы – создание воспитательной системы, основанной на взаимодействии, сотрудничестве педагогического, ученического и родительского сообществ как равноправных партнеров в решении вопросов воспитания.

Для этого необходима подготовка родителей как индивидуальных субъектов системы воспитания. Главная задача педагога в работе с родителями – создать условия для того, чтобы родители из пассивных наблюдателей стали активными участниками (субъектами) процесса воспитания своих детей на территории школы. Для решения такой масштабной задачи необходимо понимание того, какие задачи стоят перед каждым участником этого процесса.

Задачи в работе педагогов:

1. Формирование понимания значимости сотрудничества школы с семьей, роли педагогов в установлении гуманных взаимоуважительных отношений между родителями и детьми.
2. Формирование у педагогов потребности и умения решать проблемы каждого ребенка на основе совместного заинтересованного диалога с родителями.

3. Освоение педагогами способов изучения семьи, диалоговых и сотруднических форм взаимодействия с родителями, форм организации совместной деятельности родителей и детей.

Работа педагогов школ с родителями осуществляется по направлениям: со всем родительским коллективом, группой или индивидуально.

Задачи в работе педагогов с родителями:

1. Осознание родителями своей роли в воспитании ребенка, необходимости участия в учебно-воспитательном процессе школы и класса.
2. Формирование субъектной позиции родителей в работе школы и класса в условиях организации событий (мероприятий) с семьей.
3. Формирование психолого-педагогической культуры родителей.
4. Развитие отношений уважения и доверия между родителями и детьми.

Задачи совместной деятельности родителей и педагогов:

1. Привлечение интеллектуально-культурного потенциала социума для развития школы.
2. Участие родителей и представителей общественности в организации внешкольной и внеклассной работы с детьми.
3. Формирование здорового образа жизни в семьях.
4. Создание условий для профилактики асоциального поведения детей и подростков.
5. Расширение форм взаимодействия школа – семья.
6. Педагогическое сопровождение семьи (изучение, консультирование, оказание помощи в вопросах воспитания, просвещения и др.).

Организационно-управленческие задачи:

1. Обеспечить проведение всех воспитательных событий (мероприятий) в школе и классе с участием родителей, участие родителей в организации учебно-воспитательного процесса школы и класса.
2. Разработать и обеспечить систему психолого-медико-педагогического просвещения родителей.
3. Организовать методическую работу с педагогами по проблеме взаимодействия с семьей.
4. Разработать и обеспечить систему стимулирования.

Ожидаемые результаты: а) использование возможностей родителей для развития у детей и молодежи личностных качеств, формирования профессиональной направленности, творческой деятельности, способности и готовности брать на себя ответственность за поступки и действия в экстремальных условиях; б) создание условий для формирования у детей уважительного отношения к семейным обязанностям, осознания национальных традиций благодаря стремлению родителей стать примером для своих детей.

Работа школы с семьей как разновозрастным групповым субъектом

Каждый педагог и управленец сегодня понимает, что семья занимает центральное место в воспитании ребенка, играет основную роль в формировании мировоззрения и нравственных норм поведения ребенка. Поэтому *эффективность воспитания ребенка во многом зависит от того, насколько тесно взаимодействуют школа и семья как сообщество.*

На основании анализа проблемы взаимодействия школы и родителей можно утверждать, что семья, как структура, может рассматриваться педагогическим сообществом в качестве одного из социальных институтов, диверсифицирующих новые формы и традиции образования в современном образовательном пространстве.

Семья как отдельный субъект — особое разновозрастное сообщество. Семья как общность существует в рамках брачных отношений или объединена кровнородственными связями. Принадлежность к определенному роду любого индивида накладывает уникальный, свойственный только конкретному роду, отпечаток на всех членов данной общности (семейная профессия, этнические традиции, особенности характера, привычки и т. д.). Общение и развитие семьи происходит *непрерывно*, в самых разнообразных областях, *на протяжении очень длительного промежутка времени:* семейного рода как целостного объекта, начиная от его истоков и в более дальней перспективе, и каждого ее отдельного члена в частности на протяжении всей жизни: начиная от рождения и до самой смерти; именно в семье закладывается и происходит все последующее воспитание индивида. Принимая во внимание общемировые тенденции (официальная документация UNESCO Institute for Lifelong

Learning), аспект непрерывности является важным, его необходимо учитывать и использовать в работе с семьей.

Идея отношения школы к семье как к участнику образовательного процесса и необходимости построения воспитательного процесса в школе с активным участием родительской общественности не нова. А.С. Макаренко упоминал, что разновозрастный первичный коллектив, напоминающий семью, будет самым выгодным в воспитательном отношении. «Воспитание заключается в том, — подчеркивал он, — что более взрослое поколение передает свой опыт, свою страсть, свои убеждения младшему поколению».

Одним из условий организации сотрудничества школы и семьи является *информирование родителей и других представителей семьи о деятельности образовательной организации*.

Характер взаимодействия педагогов с семьей должен быть *дифференцированным*. Не следует навязывать всем одинаковые формы взаимодействия, нужно ориентироваться на особенности семейного воспитания и терпеливо привлекать членов семьи к решению проблем и делам школы и класса. При взаимодействии школы и семьи педагог должен действовать индивидуально в каждом конкретном случае, учитывая, с кем проживает ребенок, какие условия жизни, место проживания, социальный статус семьи и т. д.

В функции школы входит *психолого-педагогическая поддержка* обучающихся и представителей семьи, в свою очередь семья реагирует и помогает школе. В семье воспитание строится на любви, опыте, традициях, личном примере из детства, на советах соседей. Данное взаимодействие определяет педагогическую тактику школы, позволяет педагогу находить верные слова, особую тональность при общении с семьей. В семье не всегда должны говорить о своем ребенке, что он непослушный, капризный, плохой. Педагогу нужно научить родителей и других членов семьи искать и находить в ребенке хорошее, особенное [36].

«Главным условием взаимодействия школы и семьи является полное представление о функциях и содержании деятельности друг друга. Чтобы эти субъекты могли понимать друг друга и представ-

лять образ воспитательных возможностей друг друга, могли устанавливать реальные действия взаимопомощи, отдавать себе отчет, зачем это делается, и четко представлять задачи воспитания, средства и конечный результат. Зачастую семья передает эстафету воспитания школе, тем самым самоустраняясь от процесса воспитания ребенка как личности» [36].

Семейное воспитание вносит *эмоциональность* в отношения, опирающуюся на любовь родителей к детям и ответное чувство детей к родителям. Теплота домашнего очага, комфортность состояния в домашней атмосфере мотивируют ребенка к восприятию семейных правил, манеры поведения, взглядов, стремлений. Для того чтобы семья успешно справилась с воспитанием детей, родители должны создать семейную атмосферу, рационально организованный быт, режим жизни семьи. Идеал семьи, школы, общества – образованный, здоровый физически и нравственно человек, умеющий и готовый трудиться.

При построении взаимодействия семьи и школы должны учитываться определенные проблемы: воспитание в семье одного ребенка, специфика влияния неполной семьи на ребенка, дефицит общения родителей с детьми в связи с большой занятостью родителей.

Основные *формы работы школы с семьей* делят на групповые и индивидуальные [37]. Основной работой с родителями является индивидуальная работа: беседы, консультации, встречи, посещение семей и другие. Как правило, такая работа дает высокий положительный результат, так как направлена на оказание помощи одному ребенку и его семье. Посещая семьи и беседуя с родителями, учителя выявляют, кто из членов семьи оказывает большее влияние на ребенка, ищут пути сотрудничества семьи и школы.

Одним из очень важных направлений в работе классного руководителя является психолого-педагогическая *диагностика*. Диагностика в работе с классом помогает выявить проблемные ситуации в отдельных семьях, дает возможность классному руководителю выбрать правильную линию поведения с родителями учеников. Диагностические материалы, если педагог их правильно использует, могут коренным образом повлиять на общение

родителей и ребенка в семье, стратегию поведения взрослых по отношению к ребенку.

Совместная групповая деятельность родителей и педагогов:

1. Просветительская деятельность, направленная в том числе на повышение уровня психолого-педагогических знаний: лекции, семинары, педсоветы с участием родителей, дни открытых дверей, индивидуальные консультации.

2. Вовлечение родителей в образовательный процесс, родительские собрания, помощь в укреплении материально-технической базы.

3. Участие родителей в управлении школой, совете школы, деятельности классных родительских комитетов, управляющем совете. Очень распространена сегодня помощь представителей семьи в ученическом самоуправлении: дети работают активно тогда, когда видят перед собой пример, образец для подражания, и им могут быть их родители. Популярной формой взаимодействия семьи и школы является дневник ученика – письменное информирование родителей об успехах их детей, поведении и посещаемости. Если нет возможности личной встречи, достаточно эффективной формой общения с родителями можно считать телефонный разговор. Используются такие формы, как родительские конференции, встречи с учителями-предметниками или администрацией школы. Одной из форм сотрудничества классного руководителя с группой наиболее опытных, инициативных родителей является классный родительский комитет. Он совместно с классным руководителем и под его руководством планирует, готовит и проводит всю совместную работу по педагогическому образованию, установлению контактов с родителями, оказанию помощи в воспитании детей класса, организует совместные досуговые мероприятия, анализирует, оценивает и подводит итоги.

4. Нетрадиционные формы сотрудничества.

Рассмотрим основные традиционные и нетрадиционные формы сотрудничества школы и семьи.

Традиционные формы сотрудничества	Нетрадиционные формы сотрудничества
Лекция – это форма психолого-педагогического просвещения, раскрывающая сущность той или иной проблемы воспитания. Лучший лектор – сам учитель, знающий интересы детей, умеющий проводить анализ воспитательных явлений, ситуаций. Метод общения во время лекции – непринужденный разговор, душевная беседа, диалог заинтересованных единомышленников	Педагогическая дискуссия – одна из наиболее интересных форм повышения педагогической культуры. Отличительная особенность заключается в том, что она позволяет вовлечь всех присутствующих в обсуждение поставленных проблем
Конференция – это форма педагогического просвещения, предусматривающая расширение, углубление, закрепление знаний о воспитании детей. Конференции могут быть научно-практическими, теоретическими, читательскими, по обмену опытом	Ролевая игра – форма групповой творческой деятельности по изучению уровня сформированности педагогических умений участников
Практикум – это форма выработки у родителей педагогических умений по воспитанию детей, эффективному решению возникающих педагогических ситуаций, своеобразная тренировка педагогического мышления родителей – воспитателей	Родительские тренинги, психологические разминки, круглые столы, устные журналы, практикумы, родительские вечера, родительские чтения, ринги
Открытые уроки. Обычно организуются с целью ознакомления родителей с новыми программами по предмету, методикой преподавания, требованиями учителя. Необходимо хотя бы один-два раза в полугодие давать возможность родителям присутствовать на открытых уроках. Это позволит избежать многих конфликтов, вызванных незнанием и непониманием родителями всей сложности и специфики учебной деятельности в сегодняшней школе	

Главным направлением взаимодействия семьи и школы должно стать формирование у родителей и других представителей семьи понимания принадлежности к школьной воспитательной системе (пространству). Они не только нуждаются в информировании

со стороны школы. Семья должна чувствовать, что нужна школе и что школа работает с семьей постоянно и системно. Работа должна строиться не от праздника к празднику — члены семьи вместе с педагогическим сообществом постепенно становятся готовыми к активному взаимодействию. Успешность в воспитании детей возможна лишь тогда, когда все участники воспитательного процесса становятся целостным сообществом.

Подготовка родителей как групповых субъектов

«Принципы создания родительских сообществ:

- гуманизации, предполагающей установление равноправных и партнерских отношений в системе „образовательная организация — семья“;
- индивидуализации, требующей глубокого изучения особенностей семей обучающихся, создания системы форм и методов индивидуального взаимодействия;
- открытости, позволяющей осознать, что только общими усилиями семьи и образовательной организации можно построить полноценный современный процесс обучения, воспитания и развития ребенка;
- непрерывности, обеспечивающей преемственность деятельности образовательной организации и семьи обучающегося на всех ступенях обучения;
- добровольности, предполагающей конструирование совместной деятельности на основе мотивации;
- психологической комфортности, заключающейся в снятии всех стрессовых факторов образовательного процесса, в создании в образовательной организации эмоционально благоприятной атмосферы.

Виды родительских сообществ: совет родителей или родительский совет, родительские консультативные советы (в финансируемых государством образовательных организациях), совет общины (района, региона), комитеты по привлечению родителей (уставом определены состав, функционал и полномочия), ассоциации родителей (на школьном, региональном, государственном, межгосударственном уровнях), попечительский совет, клубные объединения, др.

Примеры задач, стоящих перед родительскими сообществами: организация современной внеурочной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС; гуманизация образовательного процесса; освоение родителями навыков сотрудничества с учителями и детьми в ходе совместной деятельности; взаимная поддержка в решении общей проблемы (например, сообщества родителей детей-инвалидов, „Дети-Ангелы“), поиск единомышленников; объединение для защиты прав детей, родителей, семьи, а также для противостояния некоторым юридическим действиям (например, внедрению ювенальных технологий); интеграция на основе общих ценностных ориентаций и установок (национальных, профессиональных, др.); усиления нравственных аспектов жизнедеятельности детей; взаимоотношений семьи и образовательной организации; апробация новых развивающих методик и техник (например, методик раннего интеллектуального развития, технологии сенсорного воспитания М. Монтессори и т. п.); обмен актуальным родительским опытом; освоение новых форм детско-родительских отношений, коррекции воспитательных родительских установок; самореализация родителей, становление культуры родительства.

Результаты деятельности родительских сообществ. В связи с ростом образованности родителей, их мобильности растет уровень требований родителей к современной школе и школы к родителям; расширяются практики привлечения родителей к управлению школой (государственно-общественное управление); осуществлению контроля родителей за организацией учебно-воспитательного процесса; усилению потребности в сотрудничестве (родители – „заказчики образовательных услуг“, субъекты воспитательного пространства). Однако констатируется определенное отчуждение между родителями и педагогами, обусловленное многими причинами: стереотипностью профессиональных представлений педагогов, низким уровнем педагогической культуры родителей и др. В этой ситуации актуализируются основные направления взаимодействия родителей и образовательной организации: традиционное, просветительское, развивающее общественное управление, интерактивное; расширяется сфера деятельности родительских сообществ» [38].

Практическое занятие 11

Школа и семья как партнеры эффективного воспитания

Только вместе с родителями,
общими усилиями,
учителя могут дать детям большое
человеческое счастье.

В.А. Сухомлинский

Цель: проектирование сотрудничества школы и семей обучающихся на определенный временной период.

Форма занятия: выполнение творческого практического задания.

Технология: интерактивные проектные технологии с самопрезентацией.

Метод: презентация по определенной теме.

Количество часов: 2.

Практическое задание

Предложите перечень социальных партнеров школы, которые могут стать активными участниками событийных мероприятий (каких?) для родителей учащихся класса, где вы – классный руководитель [37; 39].

Лекция 12. Воспитательное пространство как пространство взаимодействия субъектов воспитания

Цель: знакомство с понятием «воспитательное пространство» как пространство взаимодействия социокультурных институтов, со способами управления взаимодействием.

Форма занятия: лекция, рефлексия в форме ответов на вопросы.

Технология: предметно-ориентированная технология усвоения определенной системы знаний.

Метод: изложение лекционного материала методом Корнелла.

Количество часов: 2.

Учебный материал

Воспитательное пространство как пространство взаимодействия социокультурных институтов

Обращение к педагогическим исследованиям и концепциям воспитания позволяет сделать вывод о том, что понятие «пространство» в педагогике используется сегодня как одно из основополагающих. Категория «пространство» в философии рассматривается как множество объектов, между которыми установлены отношения. В последнее десятилетие XX века категорию «пространство» использовали для обозначения сохранности единства в образовании при осуществлении процессов децентрализации. Эта ситуация анализируется в некоторых философских исследованиях. Так, например, идея многомерности пространств раскрыта в работах А.В. Чусова. Он указывает в анализе данного понятия на то, что оно возникло в физико-математических исследованиях, а также в работах, раскрывающих проблемы естественных (биологии, экологии, географии) и гуманитарных наук (лингвистики, искусствоведения, этики). На основе анализа философских работ, отражающих специфику понимания пространства, последнее рассматривается как объективная реальность, определяющая форму существования материи, характеризующейся протяженностью и объемом. Универсальными свойствами пространства являются протяженность, единство непрерывности и прерывности, времени и длительности,

неповторимость, необратимость. Категории пространства и времени неразрывно связаны друг с другом, их единство проявляется в преобразовании материи.

Несмотря на востребованность, понятие «воспитательное пространство» сегодня не имеет однозначного определения. Группой исследователей воспитательное пространство рассматривается как существующее в социуме «место», где может субъективно задаваться множество взаимоотношений и взаимосвязей.

По мнению специалистов, сегодня значимо представление о воспитательном пространстве как о сложной и многоуровневой пространственной организации, (само)организации, которое служит связкой между представлением образовательной организации как института и пониманием ее существования как системы. Этот факт позволяет: детям – самоопределиться в разных сферах деятельности во взаимодействии с разнообразными общностями (сообществами); педагогическим работникам и воспитателям – выявлять, обосновывать, создавать условия для социализации детей в современном меняющемся социальном обществе; родителям – участвовать в формировании заказа на широкий диапазон образовательных услуг; организаторам систем образования – принимать «мягкие», практико-ориентированные управленческие решения, ориентированные на многообразие образовательных интересов детей и условий.

Анализ нормативно-правовой документации в области образования, публикаций, раскрывающих результаты научно-педагогических исследований, и методических разработок показал, что авторы, характеризуя воспитательное пространство, предусматривают существование пространства различного масштаба – от микро- до мегауровня. Однако понятие «воспитательное пространство» нельзя воспринимать как универсальное, расширяя область его использования до бесконечности. Специалисты в области теории и практики воспитательного пространства утверждают, что неправомерно рассуждать о воспитательном пространстве страны; здесь можно использовать такие понятия, как «воспитательная политика» или «стратегия» (Н.Л. Селиванова).

В литературе имеются данные о различных типах воспитательного пространства, выделенных на основе территориальных и иных

особенностей пространства: воспитательное пространство образовательной организации (Н.М. Борытко, Е.В. Кабанова, М.А. Тыртышная, М.В. Шакурова), села, городского поселка, малого города (А.Е. Баранов, Н.А. Баранова, В.Г. Кашков, М.И. Овечкин); представлены сведения о сформированности единого (целостного) воспитательного пространства области или региона (А.В. Гаврилин, З.С. Жиркова, М.В. Корешков).

Сегодня значимо, что воспитательное пространство – это место, где существует субъективно заданное множество связей и отношений и осуществляется деятельность различных систем (государственных, общественных, смешанных) по развитию индивидуумов, их воспитанию и социализации.

Анализируя возможности и способности каждого субъекта воспитательного пространства к практической интеграции воспитательного потенциала всех участников его формирования, необходимо обратиться к уже известному в истории отечественной педагогики опыту содружества воспитательных сил образовательной организации, семьи, их ближайшего окружения. Этот опыт изучался с разных позиций педагогами – учеными и практиками – сторонниками средового подхода: А.Ф. Лазурским, П.Ф. Лесгафтом, Н.И. Пироговым, Л.Н. Толстым, К.Д. Ушинским, С.Т. Шацким, М.Я. Басовым, А.Б. Залкиндом, С.С. Моложавым и многими другими. Они изучали вопросы воспитательного влияния среды на развитие субъектов пространства, диагностики ее эффективности и культуры- и природосообразной организации.

Среда как фактор взаимодействия, взаимодействие как ведущая детерминанта воспитательного процесса, зависимость направления развития образовательной организации от характера взаимодействия рассматривались в работах А.М. Сидоркина.

В современной педагогической науке категория взаимодействия остается одной из ведущих и рассматривается как согласованная всеми субъектами деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы или задачи. Обосновано, что взаимодействие – один из приоритетных способов актуализации и самоактуализации развития личности. Современная парадигма воспитания строится

на принципе совместной ценностной деятельности, что предполагает создание достаточно конкретных, глубоко осознанных педагогических ситуаций личностного развития. При этом взаимодействие всегда демократично и основано на осознании и принятии индивидуальных интересов взаимодействующих партнеров.

Используя культурологический подход, можно рассматривать возможности взаимодействия социокультурных институтов определенной территориальной среды – городской и сельской (С.А. Лисицын, С.В. Тарасов, С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин). Социокультурный аспект воспитания обеспечивается через организацию (то есть создание) педагогически целесообразной среды этой территории: формирование общественного мнения, выработка традиций, реализация коллективных дел, событий, праздников и т. д. Данный подход позволяет выявлять и обосновывать использование тех или иных педагогических технологий в воспитательных процессах, повышать целостность воспитательных влияний, осознанно преобразовать (трансформировать) среду в воспитательное пространство, рассматриваемое здесь как специально организованную педагогическую среду, включающую структурированную систему педагогических факторов и условий становления личности. Взаимодействие групповых субъектов (полисубъектов) пространства создает ребенку условия для освоения современных достижений науки и культуры через новые образовательные технологии дошкольной организации, школы, музея, новый образовательный тезаурус, использование воспитательного потенциала совместных проектов и программ разных участников, организаций, сообществ. Такой подход к созданию и развитию воспитательного пространства на основе взаимодействия сообществ в системе образования и культуры может быть успешно реализован в условиях вариативности образования от дошкольного до постдипломного образования, учитывающего различные возможности и способности не только детей, но и взрослых. При этом сфера деятельности и влияния разных социокультурных институтов должны быть распределены так, чтобы в комплексе своем они стремились к обеспечению полноценного развития любой личности, создали условия для ее саморазвития и самореализации. Очевиден тезис о том, что только

в случае совместной интегрированной деятельности всех субъектов воспитательного пространства можно оценивать возможности его дальнейшего развития.

Исходя из научных идей, представленных выше, основными тезисами концепции развития воспитательного пространства являются следующие.

1. Создание воспитательного пространства, его структура и инфраструктура являются результатом согласованных процессов дифференциации и интеграции. При этом дифференциация предусматривает четкое определение задач и функций каждого социокультурного института как компонента пространства, характеристику их воспитательного потенциала. Вместе с тем интеграция объединяет социокультурные институты в единое целое на основе их взаимовлияния и взаимодействия.

2. Объединение развивающихся структур в одно сложное структурное образование происходит через установление единого темпа (динамики) их развития. Факт объединения означает, что в отдельных компонентах сложного структурного образования устанавливается одинаковая динамика развития (Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов).

3. Образовательные и другие социокультурные институты, которые становятся участниками формирования воспитательного пространства, как правило, находятся на разных этапах и в разной динамике развития. Воспитательное пространство на определенном этапе своего развития, как структурное образование (организация) более высокого структурного уровня, может синхронизировать их развитие.

4. Интеграция различных компонентов в целое не может быть равномерной, постоянной и однонаправленной (Н.Л. Селиванова). Развитие от более простых к более сложным формам и организациям проходит циклы, в основе которых распад и интеграция, торможение процессов и их ускорение. То же происходит и с динамикой взаимовлияния, взаимодействия и взаимосвязями субъектов воспитательного пространства. По мере развития воспитательного пространства взаимосвязи и взаимоотношения его субъектов усложняются, можно фиксировать их содержательное и формализованное взаимообогащение.

5. Целостная структура развивается быстрее составляющих ее компонентов, причем возникновение каждого следующего уровня иерархии структурной организации ускоряет динамику развития пространства (всей его структуры) и его компонентов (Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов). В педагогическом контексте, по утверждению Н.Л. Селивановой, нужно учитывать не только взаимовлияние воспитательного пространства и входящих в него компонентов в контексте интенсификации процессов их развития, но и необходимость для этого максимального использования воспитательного потенциала, самых разнообразных ресурсов как собственно самого воспитательного пространства, так и воспитательных систем входящих в него образовательных организаций, учреждений дополнительного образования, учреждений культуры, общественных объединений и т. д.

6. Управление формированием пространства начинается с его моделирования, как правило, с сетевого моделирования, которое предполагает моделирование связей и отношений между субъектами пространства. При этом строится не иерархия отношений участников взаимодействия и влияния на объекты управления, а нелинейная структура взаимосвязей со множеством равнозначных центров управления и координации.

Помимо рассмотрения воспитательного пространства как структуры, компоненты которой — взаимодействующие между собой субъекты пространства, важен для понимания сути феномена тезис о воспитательном пространстве как среде, механизмом преобразования (трансформации) которой в пространство может быть признано событие (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, Д.В. Григорьев). Необходимо отметить, что события рассматриваются как изменения во внешней среде (природной и социальной), во внутреннем мире человека (мыслях и чувствах), в его действиях и поступках (Е.И. Голловаха, А.А. Кроник) на фоне совместного бытия детей и взрослых.

Место возможного существования воспитательного пространства — среда жизнедеятельности взрослых и детей, всех социальных институтов, занимающихся вопросами воспитания. Среда, по утверждению Д.В. Григорьева, не сводится к пространству, как и пространство не сводится к среде; с другой стороны, между ними

существуют отношения взаимосвязи и дополнительности. Поскольку совместная жизнедеятельность детей и взрослых разворачивается как в педагогизированных средах (образовательная организация, библиотеки-клубы, учреждения дополнительного образования и т. д.), так и вне их, то практикой доказана возможность создания воспитательного пространства не столько образовательной организации, сколько микрорайона, муниципалитета, города, региона.

Важным является взаимодействие субъектов пространства. Выделяют взаимодействие по типу «общность – общность». Такое взаимодействие встречается реже, чем взаимодействие по типу «организация – организация». Между тем именно во взаимодействии общности с общностью возможно самоопределение их участников относительно принимаемой идеи, совместное «выращивание» социального проекта, эффективное воспитательное воздействие, создание условий для развития субъектной позиции ребенка и взрослого (Н.Л. Селиванова, Д.В. Григорьев).

На основе анализа литературы можно выделить признаки сформированного воспитательного пространства, его существенные характеристики: единство и целостность; компонентный состав, включающий как индивидуальных, так и групповых субъектов; взаимосвязь, структурированность этих компонентов; событийность (эффективное пространство взаимодействия является условием наличия в нем событий); открытость пространства (связь со средой, включая семьи, различные институты социальной и социально-культурной среды, общественные организации и т. д.); значимость для субъектов (личности ребенка) за счет разнообразия, открытости (известности) предложений, подвижности, лабильности содержания, гибкости структуры и т. д.; преднамеренность создания пространства и способность его к изменению; наличие возможностей (например, количество информации), превосходящих запрос субъекта в данный момент времени, что обеспечивает возможность выбора; педагогическая целесообразность организации воспитательного пространства и способность его к изменению.

К признакам воспитательного пространства отнесем также и то, что пространство – это освоенная среда (природная, культурная, социальная, информационная), приспособленная для ре-

шения воспитательных задач. Понятия «среда» и «пространство» не идентичны. Среда — это данность, которая не является результатом конструктивной деятельности человека. Пространство — результат педагогического освоения этой данности. Воспитательное пространство не складывается само по себе, по приказу сверху. Оно рождается внутри педагогической действительности благодаря специально организуемой его субъектами деятельности. Воспитательное пространство становится фактором гуманизации при условии, если является пространством детско-взрослой общности, наполненным реальными, значимыми для детей вопросами и делами, если они воспринимают его как собственную территорию, за которую несут ответственность, соответствующую их возрастным и иным особенностям. Создание воспитательного пространства включает внутренние процессы, связанные с выбором приоритетов педагогической деятельности, и внешние, которые включают освоение детско-взрослым сообществом окружающей среды. Важной характеристикой воспитательного пространства является его активность, понимаемая как способность поддерживать достаточный для всех участников взаимодействия уровень эмоциональной и интеллектуальной напряженности, стимулировать творческий поиск. Активно развивающееся воспитательное пространство обеспечивает возможность встреч с новыми людьми, предметами и явлениями, высокую вероятность возникновения случая, который может возбудить личный интерес участников взаимодействия к происходящему.

Отличительной чертой воспитательного пространства (И.А. Колесникова) представляется выявленная в результате анализа определений сути пространства и его характеристик возможность существования его только относительно какого-либо субъекта (индивидуального или группового), для которого оно имеет определенную значимость.

Таким образом, воспитательное пространство имеет смысл в гуманистической образовательной парадигме, когда на первый план выходит самоопределяющийся субъект, который выстраивает свою индивидуальную траекторию развития сообразно своей «Я-концепции» в результате освоения современного ему социокультурного контекста. Масштаб пространства определяется не только

площадь территории, на базе которой разворачивается процесс образования, но и характеристиками его субъекта: пространство детей, граждан, индивида и т. п. Для пространств большого масштаба (например, пространства Российской Федерации) важной характеристикой является предоставление личности поля возможностей: может быть, не востребованных в данный момент, но являющихся условием осознанного выбора субъекта.

Итак, воспитательное пространство создает необходимые условия и возможности для объединения индивидуальных и групповых субъектов по вертикальным и горизонтальным связям; обладает такими качествами, как гибкость, открытость; характеризуется ориентацией на взаимодействие со средой (семьей, учреждениями культуры, социальными организациями, проч.), увеличивающей воспитательный потенциал пространства, управляемостью его развитием.

Субъекты воспитательного пространства (семья, образовательная организация, учреждения дополнительного образования, медицинские, спортивные учреждения, предприятия и другие социальные институты) в определенной территориальной единице (микрорайоне, муниципалитете, городе, регионе и т. д.) могут быть объединены общегосударственной идеей воспитания гражданина нашего общества. Формирование воспитательного пространства – это целенаправленная, взаимосвязанная деятельность всех его субъектов по созданию условий для развития и воспитания личности.

Взаимодействие социокультурных институтов друг с другом можно рассматривать как проблему государственного уровня, влияющую на оценку условий и эффективности развития любой социокультурной системы. Отечественными моделями создания такой системы взаимодействия являются региональный, городской, районный многопрофильный комплексы, объединяющие различные типы организаций (учреждений) в целостную систему, в которой воспитание подрастающего гражданина осуществляется педагогическим сообществом, в состав которого входят групповые и индивидуальные субъекты воспитательного пространства.

Логика современного воспитания предполагает со-трудничество, со-творчество детей и взрослых, в которых преобладает равнозначный обмен личностно значимыми смыслами, опы-

том. Решение общезначимых задач воспитания возможно только в совместной деятельности всех субъектов воспитательного пространства. В основе их деятельности, несомненно, должны лежать гуманистические (общекультурные) ценности. Сегодня многие программы воспитания ориентированы на взаимодействие образовательной организации с объектами культуры, социальными объектами, использование потенциала микрорайона, муниципалитета, города, региона и т. д. в воспитании детей. Решение проблемы взаимодействия социокультурных институтов может быть наиболее успешным в условиях развивающегося воспитательного пространства, обладающего всеми необходимыми условиями для взаимодействия институтов. Воспитательное пространство отличается способностью к самоизменению в каждый момент его состояния при выполнении определенных задач с целью достижения оптимального результата.

Воспитательное пространство является сложным социальным организмом. Создание воспитательного пространства основано на понимании неразрывной связи человека и социокультурной среды, их со-действия, со-бытия, диалога, опирающегося на процесс непрерывного образования, на идею целостности образования, расширении поля выбора образовательной деятельности каждого обучающегося, дающего целостное видение природы, человека и общества в контексте междисциплинарного диалога разных наук.

Воспитательное пространство рассматривается в целостности его составных компонентов, их функций, совокупности внешних воздействий на внутреннюю организацию; как совокупность определенных методов, методик, методологии с целью формирования условий развития личности; с позиции субъектов в достижении цели развития, самосовершенствования [40]. Каждый субъект воспитательного пространства в соответствии с его характерными особенностями и возможностями выполняет определенную функцию. Воспитательное пространство может быть конкретизировано через различные формы его представления: ценность, структуру, организацию, процесс, результат. Эффектами воспитательного пространства являются взаимосвязанность, взаимозависимость и взаимопроникновение всех составных частей и воспитательных

процессов в образовании. Развитие воспитательного пространства происходит в том числе и через постепенное изменение его субъектов. Социокультурные институты в таком пространстве приобретают качественно иные признаки и характеристики.

Значимыми условиями эффективного взаимодействия и взаимовлияния социокультурных институтов в условиях формирования и развития воспитательного пространства являются: присутствие разделяемой всеми участниками создания воспитательного пространства цели; единая педагогическая концепция, ориентированная на приоритеты гуманистического воспитания; «мягкая» структура пространства, его со-бытийность, диалоговый режим развития; разветвленная распределенная система отношений между разными субъектами пространства.

Управление взаимодействием субъектов воспитательного пространства будет эффективным, если оно имеет характер **сетевого**. Оно предполагает моделирование *связей и отношений* между субъектами. При таком управлении строится не иерархическая пирамида отношений между субъектами, а *нелинейная структура с множеством равнозначных центров управления*. При этом активно используются мягкие, опосредованные методы управления, развитие получают *общественно-государственные* формы управления.

Общественно-государственное управление. Несмотря на то что система образования страны в целом устанавливается государством, на уровне территориальной сети развивается общественно-государственное управление на сугубо добровольных началах. В нем могут участвовать все учреждения образования, в том числе не находящиеся в муниципальной собственности: негосударственные общеобразовательные организации, государственные и негосударственные организации профессионального образования всех уровней (за исключением высшего образования), учреждения дополнительного образования и т. д.; социальные и культурные структуры территории; экономические структуры территории, с одной стороны, заинтересованные в подготовке будущих кадров для себя, с другой стороны, сами осуществляющие внутрифирменное обучение персонала.

Структура управления предполагает, что функции управления, прежде всего управления развитием пространства, делятся меж-

ду целевыми программами и проектами, имеющими конкретных ответственных исполнителей; происходит объединение линейно-функционального и проектного управления, то есть частично вводится программно-целевая, опережающая, адаптивная структура управления, способная динамично приспосабливаться к изменениям окружающей социокультурной среды.

Основные характеристики сетевого управления в соответствии с теорией И.М. Реморенко: децентрализация, преобладание горизонтальных связей над вертикальными; частичное лидерство, когда каждый субъект в какой-либо одной области может являться лидером, а в другой – лишь разработчиком, заинтересованным участником; широкая специализация, предполагающая решение в рамках сети не столько узкопрофессиональных проблем, сколько пограничных, лежащих на пересечении разных сфер деятельности; наличие неформальных отношений, предполагающих, помимо профессионального, клубный характер отношений членов сети.

Оптимальная модель управления образованием предполагает, что управление рассматривается как управление балансом, позволяющим сочетать в общей целостности вертикальные и горизонтальные механизмы взаимодействия участников коллективно-распределенной деятельности. При этом сетевое взаимодействие позволяет обеспечить творческий, продуктивный характер деятельности. А вертикальные структуры удерживают системность, последовательность представления получаемых результатов. Механизм перехода к такому управлению включает: формирование проектно-исследовательских структур управления; создание специальных исследовательских групп; создание образовательных, культурно-образовательных и социокультурных центров; создание подразделений (как бюджетных, так и внебюджетных); организацию новых управленческих связей и отношений; организацию сотрудничества с наукой.

Результаты: 1) становление системы управления образованием, обладающей свойством диффузии индивидуальных и групповых педагогических инноваций, предполагающей возможность изменений как внутри себя, так и за ее пределами – в социальном окружении; 2) сдвиг от управления деятельностью образователь-

ных учреждений к управлению культурно-образовательными процессами, охватывающими жизнедеятельность; 3) при этом педагог как субъект педагогического процесса – главное действующее лицо любых преобразований в системе образования и просвещения; 4) оптимальное сочетание административного управления с педагогическим управлением (активными субъектами педагогического управления являются новые творческие общности, методические службы), детско-юношеско-молодежным самоуправлением (школьным и студенческим), многоуровневой системой кураторства с участием социальных партнеров.

Перспективы в развитии управления взаимодействием:

– формирование событийных сетей, созданных по инициативе образовательной организации и транслирующих событийное образовательное взаимодействие взрослого (педагога, родителя) и школьника (ребенка, молодого человека), способствующих раскрытию индивидуальности обучающегося, самоопределению и самореализации; подготовка ребенка и молодого человека к условиям жизни в высококонкурентной среде, к осознанной реализации своих жизненных планов;

– создание системы координации событий, направляющей процессы образовательного взаимодействия школьников, молодежи, взрослых [41].

Ответьте на вопросы:

1. Какова суть понятия «воспитательное пространство»?
2. Чем отличается понятие «среда» от понятия «пространство»?
3. Как связаны понятия «пространство», «самоорганизующаяся система», «институт»?
4. Почему некорректно использовать выражение «воспитательное пространство РФ»?
5. Составьте список свойств пространства.
6. Какие типы воспитательного пространства представлены в открытых педагогических источниках?
7. Каковы условия эффективного взаимодействия и взаимовлияния социокультурных институтов в условиях формирования и развития воспитательного пространства?

Практическое занятие 12

Событийный подход к созданию воспитательного пространства

Цель: сформировать понимание значения принципа событийности при создании воспитательного пространства.

Форма занятия: практическая работа.

Технология: рецензирование, проектирование.

Метод: написание рецензии, разработка проекта.

Количество часов: 1.

Практическое задание

На основе анализа современной образовательной политики в области воспитания выберите методологическое основание (основания), которое позволит вам разработать модель воспитательного пространства вашей опытной территории как условия развития личности и модель управления.

Лекция 13. События воспитания и воспитание как со-бытие

Цель: знакомство с со-бытийным методологическим подходом к воспитанию.

Форма занятия: лекция.

Технология: предметно-ориентированные технология усвоения определенной системы знаний.

Метод: изложение лекционного материала методом Корнелла.

Количество часов: 2.

Учебный материал

Рассмотрим этимологию ряда терминов: «бытие», «событие» и «событийная общность», выявим основу взаимосвязи бытия и воспитания. Бытие определяется как философская категория, обозначающая реальность, существующую объективно. Несводимое лишь к материально-предметному миру, бытие обладает различными уровнями: органическая и неорганическая природа, биосфера, общественное бытие, объективно-идеальное бытие (ценности культуры, общезначимые принципы и категории научного знания и др.), бытие личности. Но философия не ограничивается лишь констатацией существования мира. Ее интересует анализ природы бытия и универсальной связи его элементов, соотношение бытия и конкретных форм его существования.

«Философы-классики рассматривали „бытие“ как предельно широкое (человеческое) понятие о мире и в то же время считали бытие совершенно независимым от человека. Исключением было учение Канта, его идея, согласно которой мир мы видим исключительно сквозь призму человеческого сознания. Вещи мира, сам мир существуют в себе, совершенно независимо от сознания, но „в себе“ они нам, людям, не явлены. Поскольку же мир, вещи и процессы мира являются людям, постольку результаты его осознания уже неотделимы от человека. Итак, путь феноменолога, экзистенциалиста, персоналиста – не путь от Sein, бытия вообще, не от мира как бытия к бытию человека, как это было в классической

онтологии. Избирается обратный путь – от человеческого Dasein к миру, как он видится человеку и „выстраивается“ вокруг него.

Развернутую концепцию „постоянного стремления человека быть дома, чувствовать себя приобщенным к бытию“ впервые создали немецкие экзистенциалисты. В 1927 г. вышла книга М. Хайдеггера „Бытие и время“ [8], где был разработан первый проект экзистенциалистского учения о бытии (онтологии). Первоосновой экзистенциалистской онтологии (а одновременно феноменологии, ибо и в ней внимание сосредоточивается на прояснении, вернее, „самопрояснении“ феноменов, проявлений сознания) является, по Хайдеггеру, Dasein, толкуемое как особое человеческое бытие. Его особенности и преимущества, разъясняет Хайдеггер, состоят в том, что оно – единственное бытие, которое способно „вопросать“ о самом себе и бытии вообще, как-то „устанавливать себя“ („устанавливаться“) по отношению к бытию. Вот почему такое бытие-экзистенция и есть, по Хайдеггеру, фундамент, на котором должна строиться всякая онтология [3].

Следующий онтологический шаг, который естественно вытекает из логики размышления экзистенциалистов, состоит в том, что вводится понятие и тема бытия-в-мире. При этом Хайдеггер трактует соотношение человеческого и мирового бытия как конкретного единства: „Конкретное – не что иное как синтетическая целостность, в которой сознание как феномен образует лишь один из его моментов“. Конкретное и есть человек в мире, то особое объединение человека с миром, которое Хайдеггер, например, называет „бытие-в-мире“ [8, с. 42]. Ведь суть человеческого бытия действительно состоит в том, что это бытие-в-мире, связанное с бытием мира. „Прояснение бытия-в-мире свидетельствует... прежде всего [о том, что] просто субъект, субъект без мира никогда не полагается. И точно так же не дано изолированного Я без Других“. Хайдеггер дополняет свой мир-анализ новым измерением – интересубъективными отношениями, которые связывают Я и Других. Бытие-в-мире „светится“, но Хайдеггеру – через „делание“, а „делание“ раскрывается через „заботу“ [8].

Итак, Dasein способно не только вопрошать о бытии, но и заботиться о себе как бытии, заботиться о бытии как таковом. И эти мо-

менты действительно характеризуют бытие человека в мире и очень важны, особенно сегодня, когда именно забота человека и человечества о бытии, о сохранении бытия планеты, цивилизации, о сохранении природной среды должна противостоять вырвавшимся из-под контроля деструктивным тенденциям человеческой жизни [7].

Быть человеку самим собой – не просто его бытие-в-мире, но, главным образом, есть бытие-с-другим. Итак, в событии сбывается бытие-с-другим, со-бытие человека с человеком [8]. Для осмысления актуализации условий и предпосылок возникновения события важное значение имеет мысль М. Хайдеггера (М. Бахтина – тоже!) о том, что человек есть не только „бытие-в мире“, но что он главным образом есть „бытие-с-другим“ и „бытие-для-другого“ [5].

Таким образом, в философии XX в., в отличие от традиционной онтологии, не мир, не природа, а человек становится проблемной точкой отсчета. Философы стали решительно пересматривать внутрифилософские приоритеты прошлого, они возражали тем представителям классической онтологии, которые отталкивались от самостоятельного бытия мира и от него двигались к пониманию человека, поставленного в зависимость от мира. Такой подход представляется современным философам предпочтительным с гуманистической точки зрения: в центр ставится человек, его активность, возможности свободы, открываемые самим его бытием [7].

Для современной философии характерно стремление раздвинуть рамки применения категории бытия. Так, выделяются следующие основные формы бытия: 1) бытие вещей (тел), процессов, которое, в свою очередь, делится на бытие природы как целого и бытие вещей и процессов, произведенных человеком; 2) бытие человека, включающее бытие человека в мире вещей и специфически человеческое бытие; 3) бытие духовного (идеального), состоящее, с одной стороны, из индивидуализированного духовного и, с другой – из объективированного духовного; 4) бытие социального, которое делится на индивидуальное бытие (отдельного человека в обществе и в истории) и бытие общества. Достоинством приведенного содержания бытия и его форм является расширение рамок этой категории, включение в нее сознания человека (в его индивидуализированной или социализированной форме), выявление

ние соотношения мышления и бытия. С помощью категории бытия человек овладевает основами философского мышления, размышляет над истоками своего существования, над смыслом жизни. Это позволяет ему выходить за пределы бессмысленного существования, повседневных забот, чувствовать себя необходимой частицей бытия, осознавать свою самобытность и ответственность за существование и состояние этого мира. Значит, что речь может идти не об отношении мышления и бытия вообще, но об отношении мышления определенного периода к уже сложившемуся бытию в его материальных и идеальных формах.

Таким образом, истолкование бытия претерпело сложное развитие. Его общей чертой является противоборство материалистического и идеалистического подходов. Первый из них толкует основания бытия как материальные, второй – как идеальные. Можно вычленил несколько периодов в трактовке бытия [3]. Первый период – мифологическое истолкование бытия. Второй этап связан с рассмотрением бытия „самого по себе“ (натуралистическая онтология). Третий период начинается с философии И. Канта. Бытие рассматривается как нечто связанное с познавательной и практической деятельностью человека. В ряде направлений современной философии делается попытка переосмыслить онтологический подход к бытию, который исходит уже из анализа человеческого существования. Существо развития научного и философского знания заключается в том, что человек все более сознает себя как субъекта всех форм своей деятельности, как творца своей социальной жизни и форм культуры [4].

Важнейшими характеристиками человеческого бытия как объективно-идеальной реальности выступают традиции, социальные ценности и идеалы, религиозная вера. Разрушение нравственных ценностей приводит к нравственному нигилизму. Создаются такие условия, когда человек не находит в социальных ценностях истины своего бытия. Творческий потенциал личности реализуется лишь в разнообразных формах его социальной деятельности. И он теряет смысл этой деятельности, когда перестает видеть в ней осуществление общего блага и универсальных принципов Добра, Истины и Красоты.

Человек в самой своей глубинной сущности — это существо, ответственное за свой творческий выбор и подчиняющее этому выбору ту информацию и технику (средства искусственного воздействия на мир), которыми он располагает. Естественно, человек зависит от тех природных и социальных условий, в рамках которых протекает его жизнь, но он способен изменить эти условия и так их конфигурировать, как это позволяют имеющиеся в его распоряжении и вновь созданные им объективные средства на основе его субъективного творческого выбора. Выбор носит творческий характер в том смысле, что человек не просто отбирает и комбинирует уже имеющиеся возможности, но создает принципиально новые; будучи определен бытием, он способен в то же время доопределять это бытие. Следовательно, его развитие не определено сполна ни Богом, ни природой, ни обществом.

С учетом вышеперечисленных суждений о сущности бытия и его связи с познавательной и практической деятельностью человека следует соотнести данный феномен с процессом воспитания личности в бытие-в-мире, бытие-с-другим (со-бытие), и главное „бытие-для-другого“, как требуют того цели и задачи педагогики. Руководствуясь приведенной логикой, Д.В. Григорьев [43] строит подлинно онтологическую концепцию воспитательного пространства, в которой этот феномен сосредоточен в некой точке пересечения, „точке интенсивности“ (М. Мамардашвили), с феноменом воспитания и пространства. Действительно, со-бытие взрослого и ребенка как сущность воспитания „встретилось“ с событием как сущностью пространства. Событие пространства раскрылось в том числе как момент реальности, в которой происходит со-бытие людей [2]. И далее: „...В современной ситуации мы не можем больше представлять себе то, что названо именем „событие“, по путеводной нити расхожего словарного значения; ибо им событие понимается в смысле случая или происшествия — не из того, что сбывается. Событие же дает нам возможность сбываться в собственном существе, быть самим собой“ [2, с. 119]. Вот почему, считает Д.В. Григорьев, события воспитательного пространства следует обозначить как педагогические. Воспитательное пространство возникает в результате накопления в аппроксимации (в приближении) „мягких“

событий – событий, порождающих не глобальные, но локальные изменения, и при таком подходе представляется как динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий, в каждом из которых происходит развивающая целе- и ценностно ориентированная встреча взрослого и ребенка, их со-бытие. Проектируя и реализуя педагогические события, педагог „плетет“ сеть воспитательного пространства [1]. Будучи категорией онтологии жизненного мира, воспитательное пространство в предложенной концепции отражает фундаментальную закономерность бытия человека: в любой ситуации, в любой момент времени взаимодействия человека с каким-то фрагментом мира оживляет в его сознании весь мир настоящий, прошлый и возможный.

Обратимся к самому понятию „со-бытие“, что означает совместное бытие, совместное проживание. Отделение приставки „со-“ подчеркивает совместность, принципиальную невозможность представить общность вне соучастия другого. Со-бытие как совместное бытийствование в качестве своей семантической основы имеет слово „событие“, как нечто значительное и важное в жизни человека. На наш взгляд, между этими значениями слов существует внутренняя связь: совместное бытие действительно есть встреча и событие в жизни людей [5]. Со-бытие есть живая общность, сплетение и взаимосвязь двух и более жизней, их внутреннее единство при внешней противопоставленности (например, встреча учителя и ученика, учителей и родителей). Событие – это уникальная, внутренне противоречивая, живая общность людей. В со-бытии впервые зарождаются специфически человеческие способности, „функциональные органы“ субъективности и важнейший из них – рефлексивное сознание [2].

Прежде чем дать ответ на вопрос „Может ли семья и образовательное учреждение создать событийную общность?“, нужно рассмотреть каждый из этих институтов в отдельности, найти их точки соприкосновения, общность интересов. Является ли семья общностью? Думается, что современная семья, семья европейского типа, является событийной общностью в силу того, что в семью не входят на определенных условиях (за исключением некоторых нетипичных случаев усыновления), в семье встречаются (в том чис-

ле особым образом новорожденный встречается с людьми, близкими ему, любящими его, нужными ему). Семья не организация еще и потому, что она создается общими усилиями ее членов, в том числе усилиями вновь вступающих младенцев, которые своим появлением приносят в семью все новые и новые нормы, ценности, смыслы общения и взаимодействия.

Конечно, вышеуказанные нормы и ценности создаются и уже взрослыми членами семьи, но главным образом вновь вступающими. Семья – со-бытийная общность также потому, что для нее, как правило, чужды конкуренция и соперничество, на нее распространяются только те закономерности общения и взаимоотношений, которые они принимают как адекватные ей. Для семьи характерна устойчивая духовная связь между ее членами, взаимопонимание; в рамках семьи (а может быть только семьи!) в полной мере реализуется диалог и как форма общения, и как форма бытия. В семье, и только в семье, актуализируется, реализуется высшая форма со-бытия – любовь (супружеская, сыновья, дочерняя, братская и т. п.). В семье имеет место гармония отношений и связей, что является характерным признаком со-бытийной общности. Таким образом, семья в силу своей природы уже в определенном смысле подготовлена к со-бытию с другими в рамках сообщества более крупного размера.

Является ли образовательное учреждение общностью? Если придерживаться существующей парадигмы классификации социальных объединений, известной как учение о малых группах, то семья – это первичная группа в силу того, что в ней определяющими являются непосредственные контакты. И наоборот, образовательное учреждение является группой вторичной в силу того, что между ее членами преобладают контакты опосредованные. Коллектив также группа первичная. Внутри учреждения как группы вторичной могут возникать и обязательно возникают первичные группы. Образовательное учреждение не является общностью, так как она представляет собой целевое объединение людей по заранее определенной структуре. Однако внутри учреждения как организации могут и должны возникать и возникают со-бытийные общности в границах коллектива, объединяющие педагогов, учеников, ро-

дителей, других субъектов педагогического процесса – спонсоров, шефов и др. Именно здесь, в коллективе (например, классе), кроется возможность возникновения со-бытийной общности семьи и образовательного учреждения.

Полнота связей и отношений характерна для со-бытийной общности. И если эти связи и отношения гармоничны и включают „все связи и отношения субъектов педагогического процесса“, мы можем говорить о со-бытийной общности. Основная функция со-бытия – развивающая, результат развития есть та или иная форма субъективности. При этом сам ход развития состоит в возникновении, преобразовании и смене одних форм совместности, единства со-бытия другими формами – более сложными и более высокого уровня развития [5].

Отногенетические предпосылки развития личности обязывают педагога, а по возможности и родителей выбирать те формы со-бытия, которые имманентны естественному движению ребенка (и человека вообще) по пути утверждения себя в качестве субъекта деятельности, общения, движения в поисках наиболее адекватной его возрасту формы со-бытия. Так, естественная, онтологически обусловленная устремленность ребенка к поиску удобной формы со-бытия может быть удовлетворена, если он будет находиться в малой группе, где попытка расширить пространство со-бытия за пределами группы (объединения) неосуществима уже потому, что на всем предшествующем пути ребенок пребывал только в тех общностях, в которых осуществлялись непосредственные эмоциональные контакты. Но это не означает требования закрытости, как в сектантстве, кружковщине.

Анализ философской и педагогической литературы позволяет сделать вывод, что со-бытийная общность – это и воспитывающая среда, „контекст“ разделенных смыслов, среда взаимопонимания, которая требует использования таких форм со-бытия, которые бы способствовали расширению и обогащению физического и культурного пространства жизнедеятельности субъектов. Сфера разделенных смыслов должна по возможности распространяться из семьи, образовательного учреждения в область культуры, политики, искусства – в реальный мир. Таким образом, содержание, методы,

формы воспитательной работы по выращиванию этого типа условий могут быть построены только на базе постоянного, делового, культурно-досугового, разнообразного и, главное, духовного, эмоционального общения педагогов, учеников и родителей.

Корни событийного подхода в воспитании (Д.В. Григорьев, Н.Л. Селиванова, В.И. Слободчиков, А.А. Шибаева и др.), сущность которого во взаимосвязи воспитания и бытия, уходят, прежде всего, в пласт религиозно-философских представлений о человеческой реальности, связанных с именами М. Хайдеггера (*mit-Anderem-Sein*), М. Бубера (*Я и Ты*), А.С. Хомякова (неслиянно-нераздельная соборность) и других. Вклад Ж. Делеза в концепцию наличного бытия заключается „в отказе от линейной версии прочтения исторического процесса, выделении в истории причинно-следственных событийных рядов, создании модели исторического времени“. Философ М. Бубер выделяет типы и формы социальных объединений: „социальная структура“ (в дальнейшем – „структура“) и... „неструктурированная общность“ (коммунитас – по терминологии В. Тэрнера). В коммунитас между людьми существует родовая связь и обусловленное ею чувство „принадлежности к человечеству“. По существу, коммунитас – это гомогенное, неструктурированное состояние некоторой группы, которое определяется многообразными связями между конкретными историческими личностями, не разделенными по ролям и статусам; границы такой группы в идеале совпадают с границами рода человеческого.

Философ Г.С. Батищев при анализе социальной природы человека сделал попытку заполнить интервал между структурой и коммунитас промежуточными формами организации человеческих общностей. Своеобразие каждой из них определяется той или иной совокупностью связей между членами общности и типом их отношений к миру и самим себе. Автор различает систему социал-органических связей и отношений, где каждый индивид, как правило, несамостоятельная часть некоего целого, которое оказывается центром действительного бытия человека, его жизни, поведения, его ценностей и ответственности.

Исходя из сказанного, с достаточной степенью обоснованности можно заявить, что реализация событийного подхода (в основу

которого легли вышеперечисленные аспекты понимания „бытия“) в воспитательном процессе образовательного учреждения является практической альтернативой „мероприятийному“ воспитанию, поскольку ориентирован не на „событие ради события“ (высший смысл мероприятия!), но на „событие ради со-бытия“, то есть на преобразование реальности повседневного взаимодействия и общения детей и взрослых. И еще — он кладет воспитательное пространство в качестве теоретического объекта педагогики воспитания, предлагая, по сути, новую исследовательскую программу [1].

Событийный подход в воспитании — это взгляд на воспитательный процесс как на диалектическое единство ярких, запоминающихся событий в жизни ребенка и повседневности с ее будничными, но не менее важными делами. Реализация событийного подхода предполагает наличие в жизни эмоционально насыщенных, незабываемых дел, которые были бы как коллективно, так и индивидуально значимы и привлекательны. Данный подход позволяет проектировать и воплощать в жизнь реальные педагогические события различного уровня, „выращивать“ детско-взрослые со-бытийные общности, выстраивать управленческие стратегии и тактики в соответствии с идеей создания динамической сети педагогических событий, привлекать к воспитательной деятельности не-педагогов и др.

Событие случается только в рамках события ребенка со взрослым, с другими детьми. Поэтому событийный подход рассматривает воспитание как совместное бытие взрослых и детей, их взаимодействие и сотрудничество. Основная функция совместного бытия — развивающая. Педагогическое событие — момент реальности, в котором происходит развивающая, целенаправленная и ценностно ориентированная встреча взрослого и ребенка (их событие). Взрослые, встречаясь с детьми, удерживают в своем сознании и деятельности цели воспитания подрастающего поколения, а дети самостоятельно, свободно и ответственно выбирают сотрудничество со взрослыми как режим их совместной деятельности. Момент реальности (время существования) педагогического события может быть кратким и длительным. Пример длительного педагогического

события – возникновение и существование детско-взрослой событийной общности [1].

В контексте бытийственного понимания воспитания учитель, вступая во взаимодействие (прямое или опосредованное) с учениками на уроке, вне урока – в свободном общении, игре, трудовой, художественной деятельности и пр. – имеет реальную возможность организовывать процессы воспитания, не создавая при этом какие-то особые, отличающиеся от обычных, формы жизни и удерживая целостность воспитательной деятельности, пространственную ее структуру, в своем сознании и действиях. Такое понимание воспитания подвергает основательному сомнению сложившийся в сознании многих педагогов стереотип „воспитательной работы“, с одной стороны, предполагающий существование в школе „особых, самостоятельных актов воспитания“, с другой стороны, ограничивающий пространство школьного воспитания внеурочными формами деятельности» [12].

Итак, «новое понимание педагогической реальности... актуализируется сегодня в рамках событийного подхода к воспитанию, осмысление которого происходит благодаря философии, ее отношения к бытию как констатации „изначальности“ человеческого бытия, как бытия-вопросания, бытия-установления, как бытия, которое „есть я сам“ [7]. Благодаря этому механизм реализации деятельности педагога осмысливается как „событие“ – переживаемое бытие „образующегося“ человека и педагога, субъективно-значимая ценностно-смысловая общность переживания ими объективных событий. Сущность этого феномена предстает в непротиворечивой оппозиции процессов автономизации (обособления) и культурной идентификации личности, взаимодополняющих друг друга – условия бытийного преобразования человека в педагогической реальности, где актуализируются внутренние источники личностного роста, субъектного становления: „событие“ личности в педагогической реальности становится актом самосознания, событием „внутренним“, под влиянием которого человек сам преобразует себя» [12].

«Исследования показывают, что способы восприятия, переживания и осмысления событий, интеграции их в целостную картину

жизни выступают как механизм детерминации реального жизненного пути личности. Деформации, которые связаны с обеднением, сужением временной перспективы, снижением событийной насыщенности жизни и неудовлетворенностью ею, могут стать причиной отклоняющегося поведения молодежи (ранней алкоголизации, наркотизации, делинквентного поведения) [1]. Профилактика и коррекция девиаций молодежи возможна через организацию деятельности, ситуаций, насыщенных событиями, влияющих на ценностно-смысловую сферу личности через развитие навыков жизненной ориентации, самостоятельности и инициативы, принятие решений. <...>

Планирование и организация событий в педагогическом процессе может стать основой для переоценки своей жизни и, соответственно, изменения мировоззрения и формирования социально значимого поведения личности. <...>

Событийный подход можно рассматривать в двух аспектах, которые взаимосвязаны и обуславливают друг друга. С одной стороны, он заключается в анализе событийной структуры жизненного пути, особенностях событийности конкретной жизни, а также межсобытийных связей по типу „причина – следствие“ или „цель – средство“, которые являются сущностной характеристикой субъективной картины жизненного пути. С другой стороны, события находят свое воплощение в сфере практических действий, где на их основе оказывается воздействие на человека, изменяются его представления, ценности и смыслы. <...>

В последнее время все большее распространение получает теория различения событий жизни как заданных, predeterminedных и как маркеров, прерывающих ход жизни, преобразующих весь предыдущий и последующий опыт жизни человека. Жизнь человека представляет собой последовательность различных событий, которые имеют различный характер воздействия на человека. <...>

Все многообразие событий, происходящих в жизни человека, можно классифицировать по различным основаниям. События различаются по характеру эмоционального отклика на них человека. Можно выделить события положительные, которые вызывают эмоции радости и счастья, и отрицательные, которые связаны с не-

приятностями и неудачами. В большинстве случаев человек стремится к событиям, создающим положительный резонанс в жизни, и к избеганию отрицательных событий, которые могут принести вред. Однако существуют как отдельные индивиды, так и целые возрастные группы (например, подростки), для которых определяющим является событие, которое способно вызвать сильные эмоциональные переживания. Они обычно стремятся к „сильным“ переживаниям, если им не хватает событийности. Поэтому принимается событийность с любым знаком. Подростки хотят не только быть свидетелями происходящих событий, но и активными участниками. Для них представляется важным рассказать о событии, создать в сознании сверстников свой образ „событийной личности“.

Также можно дифференцировать события по степени воздействия на сознание человека. Это события биографические, которые становятся поворотным пунктом в биографии индивида, определяя ее траекторию. События, вызывающие существенные изменения в жизни человека, – критические. Выделяются нормативные и ненормативные критические, жизненные события. К нормативным относятся события, происходящие обычно в определенном возрасте и имеющие определенное содержание.

К ненормативным относятся события, которые являются нетипичными для большинства людей. Они ведут к основательной потере контроля, к дезорганизации, подавленности, заниженной оценке своих возможностей. Они непредсказуемы, и к ним невозможно подготовиться.

События могут также различаться в зависимости от той предметной области, в которой они происходят или локализованы. Так, выделяются события-впечатления, фиксируемые в сознании человека и приобретающие форму образов, картин. <...> События-мысли происходят в сфере мышления как результат мыслительной деятельности. Жизненные события на основе механизмов осознания могут быть выстроены в определенные причинно-следственные связи и начинают восприниматься как линия жизни. Поэтому возможны биографические открытия, когда человек на основе размышлений о своей жизни начинает видеть какой-то период

своей жизни в новом свете, устанавливая связи между событиями, приобретает новое понимание себя и мира.

Также следует выделить события-попутки, которые изменяют ситуацию, в которой находится человек, и могут выводить его на новые уровни развития. Через поступок человек выражает свою позицию, свое отношение к другим людям, к миру.

Таким образом, освоение событийного анализа позволяет определить уровень событийности как характеристики человеческой жизни, выявить определенные факторы, влияющие на жизненный путь человека. <...>

Важнейшей особенностью деятельности педагогов является отсутствие жесткой методической и содержательной регламентации. Работа педагога носит гибкий, дифференцированный характер и включает элементы спонтанности и импровизации. Она требует наличия ряда профессиональных умений и навыков, среди которых — умение наблюдать за деятельностью, поведением и взаимоотношениями детей, анализировать текущие события, интерпретировать полученные результаты [6, с. 67]. <...>

Событийный подход нашел отражение в педагогической деятельности А.С. Макаренко, который отмечал, что большое значение в жизни человека имеют яркие и волнующие события. Поэтому жизнь коллектива должна быть наполнена работой, трудовым напряжением и успехом завтрашнего дня [9]. <...> А.С. Макаренко интересуется динамикой отношений воспитанника с коллективом (обществом): не все отношения — предмет педагогической работы, а только самые яркие. Доведение этих отношений до предела, их абсолютизация отражено в методе „взрыва“.

Метод „взрыва“ (потрясения) представляет собой создание таких ситуаций, которые являются поворотными пунктами в биографии ребенка, его мировосприятия и нового взгляда на жизнь. Биографические сдвиги, резкие изменения в системе ценностных ориентаций и смыслов, направленности жизни достигаются посредством контраста, неожиданности и мощности этого воздействия. А.С. Макаренко использует различные формы „взрыва“, оказывающие влияние на биографическое развитие воспитанников: бойкот, изгнание из колонии, коллективный гнев, встреча на вокзале...

Прием „встреча на вокзале“ знаменателен тем, что беспризорники удивлены теми изменениями, которые происходят с ними в течение нескольких часов. Макаренко отмечает, что метод взрыва (он также называет его удивления, счастливого перелома личности) эффективен, если произошло „потрясающее, материальное, если не символическое впечатление“ [10, с. 171].

Также важным событием в жизни коллектива коммуны являлись организация и проведение праздников. Движение к празднику сопряжено с напряжением трудового усилия. Чтобы их организовать, необходимо включить детей в подготовку и организацию праздника. Праздник является вехой в жизни коллектива, отделяющей один период от другого. Биографический эффект праздника достигается при помощи различных средств: приподнятая, торжественная атмосфера, яркие переживания, закрытость (корпоративность), контраст (изобилие сладостей в этот день).

Для реализации событийного подхода в воспитательном процессе педагогу следует учитывать этапы технологической цепочки: диагноз социальной ситуации и личности, прогнозирование и планирование, осуществление, оценка и коррекция (по необходимости) события.

На диагностическом этапе исследуется социальная ситуация, выявляется влияние факторов среды, определяющих развитие личности и группы. На этом этапе целесообразно определить события, которые находятся в „зоне ближайшего развития“ личности и группы.

На этапе прогнозирования осуществляется разработка сценария организации и проведения события, намечаются пути развития личности и группы в зависимости от влияния различных факторов и переменных среды, функционирование которых приводится в действие событием.

На этапе планирования разрабатывается модель достижения поставленной цели, определяются средства, необходимые для ее достижения, детализируется деятельность на каждом шаге с учетом индивидуальных особенностей личности, отношений в группе и готовности к событию. Определяющим в воспитании на основе

жизненных событий является организационный аспект, включающий разработку сценария организации и осуществления жизненного события, когда необходимо не только учитывать объективные характеристики события, его важнейшие параметры, но и индивидуальные особенности их субъективного восприятия, оценки и интерпретации.

В процессе планирования следует учитывать тот факт, что отношение к событию обусловлено системой ожиданий, мерой включенности школьников в деятельность. Также определяются возможные варианты взаимодействия с разными участниками воспитательного воздействия, институтами, группами в целях оптимизации воспитательного воздействия.

На этапе свершения осуществляется непосредственная реализация события в конкретных жизненных условиях. <...> Событие связывает воспитателя, воспитанника и ситуацию в единое целое. Воспитательное воздействие осуществляется не только непосредственными отношениями, а также контекстом, который задается ситуацией или событием. С этой точки зрения задача воспитателя заключается в организации именно тех событий, которые оказывают позитивное влияние на личность...

На этапе оценки анализируются полученные результаты, определяется эффективность воспитательного воздействия, учитывается положительный и негативный опыт организации и осуществления события, с учетом проведенного анализа вносятся коррективы в учебно-воспитательный процесс.

Событийный подход может быть успешно использован как одно из направлений работы с подростками и старшеклассниками» [46].

Практическое занятие 13

События воспитания и воспитание как со-бытие

Цель: сформировать понимание о событийности воспитания, значимых участниках воспитательного процесса.

Форма занятия: практическая работа.

Технология: рецензирование, проектирование.

Метод: написание рецензии, разработка проекта.

Количество часов: 1.

Практическое задание

1. Напишите рецензию на статью Е.А. Томтосовой «Событийное воспитание северян в кочевом арктическом регионе» объемом 250–500 слов.

Рецензия (лат. *recensio* – оценка) – критический анализ и оценка какого-либо научного или художественного произведения. В процессе рецензирования научной работы определяется актуальность излагаемой проблемы, структура и логика ее изложения и аргументации, оценивается степень новизны, оригинальности авторского подхода, практическая значимость.

2. Разработайте проект событийного воспитания в своем регионе, основанный на территориальных традициях воспитания.

Учебный материал

Событийное воспитание северян в кочевом арктическом регионе [48]

«Введение. Динамика развития социума в современных условиях во многом определяется вниманием к решениям задачи сохранения этнической принадлежности населяющих то или иное государство народов [48], отражающей идеи национальной сохранности векового исторического и культурного наследия [2], развития позитивных этнокультурных традиций, использование опыта практиков-этнопедагогов для получения результатов в области воспитания и социализации новых поколений детей и школьников, исследования которых раскрыты в работах Б.Т. Лихачева, А.Б. Панькина, А.Ю. Аксеновой. Кочевые народы Севера, при-

надлежащие к арктическому миру, можно рассматривать как уникальный результат динамики земной цивилизации. На протяжении многих столетий им удавалось сохранять своеобразный быт и кочевое жизнеустройство, представленное сегодня в качестве основания для эволюции арктической культуры кочевых народностей Севера. Признаки родового и общинного управления, составляющие определенный уклад их жизни, проявляются в формах организации хозяйствования и выживания в суровых природных условиях всем родовым сообществом [3]. Каждый народ со временем сформировал традиции не только в формах хозяйствования, но также традиции, присущие только этому народу, в материальной и духовной культуре, языке [4]. Образ жизнедеятельности коренного населения Арктики напрямую зависит (врожденно, генетически, психофизиологически) от естественных условий проживания, то есть образа жизнедеятельности, существования в природной среде, окружающей северянина (У.А. Винокурова, И.С. Гурвич, В.А. Роббек). Озабоченность у специалистов (Н.И. Новиков, А.Л. Бугаева, А.С. Несмелая) вызывает частично потерянные к настоящему времени устоявшиеся веками традиционные культурные нормы и ценности, этнические признаки народов северных территорий. Такая ситуация актуализирует исследование условий воспитания и развития личности (К.А. Абулханова-Славская, Н.В. Бордовская, А.А. Реан) дошкольника и школьника-северянина, которые детерминируются комплексом условий проживания и жизнедеятельности северных народов в условиях кочевья [5; 6]. Социокультурные процессы, которые происходят в арктическом регионе, обуславливают изменение роли арктических народов в современном мире и отношение к ним, способствуют осмыслению и принятию новых образовательных процессов [7; 8] и, следовательно, требуют научного обоснования явлений, происходящих в современном образовании и воспитании народов Севера [9; 10].

Цель статьи – дать характеристику воспитательного процесса в современном кочевом арктическом регионе.

Материал и методы. Анализ педагогической литературы, изучение нормативной документации в образовательной сфере, систематизация опыта дошкольных и общеобразовательных ор-

ганизаций Якутии, включенное наблюдение, анкетирование, экспертное оценивание, внедрение полученных результатов в педагогическую практику.

Результаты и обсуждение. Настоящее исследование выполнено на основании мониторинга состояния регионального пространства воспитания (Республика Саха (Якутия)), общинного и семейного воспитания, актуальности национальных праздников, востребованности кочевых образовательных структур и т. д. Исследование особенных природных истоков воспитания народов северных территорий расширяет существующие представления о многообразии средств и форм воспитания, а также новых возможностях для становления индивидуальности и субъектности северян в суровых условиях арктического региона. Взаимопроникновение культуры народов, населяющих современную Якутию, усиливает потребность в изучении традиций воспитания с использованием этнокультурного опыта. Этнокультурные традиции рассматриваются как исторически сложившиеся и транслируемые от поколения к поколению формы деятельности и образцы поведения народа, которые включают правила поведения в быту, жизнеобраз, традиции занятий, особенности социального окружения человека, системы ценностных ориентаций, духовности и языка (В.С. Кукушкин, Т.Г. Стефаненко, В.И. Слободчиков), постижение смыслов и опыта народных практик воспитания, анализ которых представлен в работах К.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского, И.И. Валеева, Г.Н. Волкова. Различные аспекты этнокультурного образования и воспитания рассматривались в работах А.Ф. Головина, Е.В. Головневой, Б.Т. Лихачева, И.З. Сковородкиной.

Как показал анализ социокультурной ситуации и актуальных проблем воспитания региона Якутии, представленных в публикациях В.А. Роббек, У.А. Винокуровой, О.А. Мурашко, наиболее востребованы теоретическое осмысление и реализация в отдельных образовательных организациях и в регионе концепции воспитательного пространства.

Понятие „воспитательное пространство“ впервые появилось в трудах Л.И. Новиковой в 90-е гг. XX в. Далее рассмотрено в теоретических идеях и практиках воспитания (Н.Л. Селиванова,

Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко); при анализе социокультурных контекстов рассматриваемой проблемы воспитания (В.Г. Бочарова, М.М. Плоткин, Н.Е. Щуркова, М.С. Якушкина), особенностей развития воспитательного пространства (Л.М. Густокашина, М.Р. Илакавичус, В.И. Слободчиков, М.В. Шакурова, И.Г. Шендрик) отдельных организаций и территорий арктического региона, в которых население находится в условиях кочевья.

В ходе данного исследования проанализированы особенности формирования воспитательного пространства дошкольной кочевой структуры, кочевой общеобразовательной организации, арктического региона, в котором есть кочевые поселения.

В рамках изучения приняты за основу следующие ключевые понятия. Воспитательное пространство кочевой дошкольной образовательной структуры (авторское) – это среда, механизмом самоорганизации которой является ценностно ориентированные встречи педагога и ребенка, педагогические события с участием детей и родителей, иных значимых для ребенка взрослых. Воспитательное пространство, по мнению Д.В. Григорьева, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой и других исследователей, является эффективным механизмом личностного роста ребенка.

Воспитательное пространство кочевой школы (авторское) – результат деятельности школьников, их родителей, педагогов, социальных партнеров – семейно-родовых общин и производственных бригад, характеризующийся поиском и межпоколенным согласованием смыслов жизненного пространства и их присвоением. Функционируя в своеобразной природной, а следовательно, и образовательной среде Заполярья, кроме собственно образовательных функций, школа села актуализирует и постоянно ищет новые решения ряда социально значимых задач, среди которых важнейшей является сохранение культуры тех этносов, которые проживают вблизи Ледовитого океана.

В рамках пространства региона (циркумполярного, иначе – арктического) изучается возможность формирования образовательного пространства. Образовательное пространство рассматривается как форма существования, функционирования и самоорганизации его субъектов. Более широким понятием является региональное

циркумпольное пространство воспитания, включающее образовательное пространство. Пространство воспитания основано на формировании определенной воспитательной политики существования, функционирования и самоорганизации его субъектов. Важно отметить, что при этом субъект регионального пространства воспитания – это индивид или группа лиц, способных формировать сложную сеть взаимодействий и взаимоотношений, со-бытийных практик в сфере воспитания (Д.В. Григорьев, Н.Л. Селиванова, В.И. Слободчиков), влияющих на образовательные процессы. Сеть в данном смысловом контексте рассматривается не столько как географическая, обозначающая положение образовательных организаций относительно друг друга на какой-либо территории, но и как событийная [11], воспитательная, отображающая динамическую взаимосвязь педагогических событий (встреч, мероприятий), создаваемых в среде со-бытия (ежедневного совместного бытия), диалога школьников и педагогов усилиями разных групповых и индивидуальных субъектов [12]. Структура пространства воспитания – сложная разветвленная сеть образовательных организаций, общественных и родовых структур. Опираясь на исследования разработчиков прагматического подхода в социальных и общественных науках, в том числе философские знания М. Хайдеггера, Л. Витгенштейна о событиях и событийности, идею повседневности М. Гардинера, Б. Хаймора, концепцию П. Бурдьё, раскрывающую последовательный процесс формирования субъектности детей и взрослых, исследования В.В. Волкова, О.В. Хархордина по созданию теории практик [13], мы рассматриваем событийные практики как воспитательные практики, приводящие к изменениям деятельности, мировоззрения субъектов пространства воспитания, отношения с этнокультурными системами знаков, связанными с сохранившимися через века традициями, в данном случае кочевых народов [14; 15].

Анализ источников, рассматривающих теоретические идеи и методические разработки по проблемам воспитания с привлечением народного опыта и этнокультурных традиций региона, раскрыт в программах Р.С. Никитина, А.В. Кривошапкина [16], У.А. Винокурова [17] и др. Основой воспитательных процессов

в арктических территориях, несомненно, является межпоколенная передача ребенку от значимого для него взрослого этнокультурного опыта северных (арктических) кочевых народов, которая может сопровождаться усилением национального сознания и формированием национальной идентичности. В этой же логике целостный процесс воспитания ребенка представляется как следующая последовательно раскрываемая цепочка: семейное, общинное, общественное (дошкольное и школьное) воспитание.

Опытная работа и анализ воспитательных практик в образовательных организациях Якутии показали, что оптимальный механизм развития системы воспитания арктической территории — моделирование воспитательного пространства, субъектами которого становятся и представители кочевых народов. Воспитательное пространство, формируемое посредством взаимодействия разных его субъектов и создания сетевых структур, позволяет наиболее безболезненно включить родителей в образовательный процесс и сделать их активными субъектами создаваемого воспитательного пространства. Однако моделирование воспитательного пространства на арктических территориях имеет особенности:

1. Особенность создания любого воспитательного пространства на арктической территории (пространства образовательной организации, территориального объединения, региона) заключается в том, что уже на старте развития пространства существуют родители с высокой, устойчивой мотивацией к участию в рассматриваемых процессах. Это связано с тем, что многие родители сегодня не хотят расставаться надолго со своими детьми, отправляя их в интернаты. Таким образом, на первом (стартовом) этапе педагоги будущих кочевых образовательных структур без особых усилий создают группы родителей, мотивированных к участию в создании пространства, выявляют территории, на которых существовали или существуют в настоящее время какие-либо воспитательные системы (семейные, дошкольные, родовые, школьные), проводят поиск представителей родовых сообществ, семейных подрядов, способных участвовать в образовательных и воспитательных процессах, например в процессе ранней профориентации детей и школьников.

2. Следующий этап создания пространства характеризуется поиском направлений дальнейшего развития образовательной организации и его согласования с представителями территориальных сообществ. Пример: этнокультурное направление развития, ранняя профориентация, экологическое воспитание (экологическое проектирование в совместной со-бытийной детско-взрослой, разновозрастной деятельности).

3. На данном этапе определяются методологические основания (подходы и принципы), которые позволят обосновать логику, алгоритм создания пространства. Деятельностный подход позволит сделать акценты на новом опыте совместной детско-взрослой, разновозрастной деятельности (наиболее значима в этих условиях совместность деятельности детей и родителей, способствующая включению последних в процессы воспитания детей и школьников). Антропологический подход позволит акцентировать внимание на формах и средствах обучения родителей и других взрослых участников опытной деятельности. Выбор событийного подхода сосредоточит внимание участников на новом опыте и новых смыслах совместной со-бытийной деятельности детей и родителей.

4. Далее участникам создания пространства необходимо оценить ресурсы и способы их использования в развивающемся воспитательном пространстве (курсы, мастер-классы, праздники, социальные проекты, освоение новых программ, ориентированных на обновленный состав дошкольников, школьников в новом учебном году) [18]. В результате реализации этого этапа в Республике Саха была создана и методически проработана программа „Кочевой педагог“ [19].

5. Очень важным представляется следующий этап, в ходе которого выявляются сферы самостоятельности разных субъектов воспитательного пространства, разрабатывается и обосновывается стратегия управления взаимодействием субъектов и развитием воспитательного пространства. Именно в этот период формируются основания для развития субъектной позиции каждой категории участников опытной работы.

6. Важное место занимает выбор языка общения субъектов, который влияет на формирование трудовых навыков – гарантии ос-

воения традиционных народных промыслов на арктических территориях с суровыми местными климатическими условиями. В этот период формируется комплекс значимых игровых технологий, методик воссоздания (возрождения) национальных игр.

7. Показателями появления (развития) и сформированности пространства можно считать: а) открытость деятельности воспитательных организаций, сообществ, творческих групп; б) наличие множества связей между партнерами в кочевой среде; в) самостоятельность выбора программ, проектов, технологий участниками опытной работы, проявление участниками субъектной позиции.

Рассмотренный поэтапный процесс создания целостного воспитательного пространства – инвариант и для дошкольной организации, и для школы. Однако каждая образовательная организация, отличающаяся спецификой направления развития организации, возрастом обучающихся, характеристикой территории и пр., может иметь модульные и модельные отличия. Вариативность модулей и моделей обеспечивает целостность воспитательной политики в регионе.

Так, целостность процесса и дошкольного, и школьного воспитания в арктическом регионе обеспечивается существованием в нем идеала северянина (Г.Н. Волков), отличающегося гармоничным развитием, трудолюбием, здоровым образом жизни, единством с природной средой, любовью к Родине, почитанием опыта предков. Эти человеческие качества реально значимы для каждого северянина, они необходимы для жизненного существования человека. Их можно называть слагаемыми культуры северных кочевых народов, в основании которой лежат представления северян об образе мироустройства, особенном состоянии сознания, мировоззрения северного человека и его жизнедеятельности [20]. В этнопедагогических традициях народов, населяющих Север, наиболее важной для них ценностью, по мнению Е.В. Ларичева, является любовь к малой и большой родине, своим предкам, своему народу. Прежде всего она формируется у дошкольников семьей, затем в родовых сообществах. Ценности отражены в знаниях о родной природе, приобретенных в детстве, игре и общении на родном языке, народной музыке и песнях, фольклорных произведениях. Сказки,

легенды, эпос, народная мудрость раскрывали ребенку героические строки истории своего народа, народной борьбы с врагами, где победу обязательно одерживали богатыри — народные герои. Природа представлена в народном творчестве как живая. Она наравне с народными героями, простыми людьми становится „шитом“ для Родины, помогает людям сражаться с врагами, характеризуется добрым отношением к человеку, защищает его. В эпических ритмизованных сказаниях — ситтабах воспеваются богатыри и их подвиги. Без них не обходились длинные темные вечера нга-насанов, проживающих в таймырской тундре. Популярны: фольклор, частушки (кэйнэйрся), загадки (тумта), поговорки (боду), мифы, песни (балы). Детские песни — н`уона балы, песни-баюкания — н`уол`антеры создаются родителями для детей индивидуально.

В ходе опытной работы по диагностике использования этнокультурных традиций в воспитании дошкольников, учащихся начальных классов, школьников подросткового возраста отмечено, что большое значение играет выстраивание педагогического процесса освоения народных традиций в годовой цикл. У каждого народа вся традиционно-хозяйственная деятельность, культурно-обрядовая жизнь проходит по определенному циклу, приравненному к временам года, определенной местности и деятельности общества, который в настоящее время истолковываем как годовой календарь. Календари имеются у всех народов, и каждому присущи свои отличия [21]. Основой для возникновения и развития календаря северных народностей являются исторические особенности того или иного периода жизни, природные и географические условия хозяйствования и проживания, собственно, сама хозяйственная деятельность и наблюдения за природой. Кочевые народы Севера отразили в своих календарях основные виды хозяйствования и профессиональной деятельности — оленеводство, охоту, рыболовство. Календарь играет в жизни каждого народа особую роль. По мнению коренных жителей, календарь не только регламентирует временные промежутки, но и влияет на организацию хозяйственных и бытовых практик, формирует обрядовый цикл. Формируя годовой цикл традиционных фольклорных праздников для детей, приуроченных к годовому циклу северных народов Якутии, необходи-

мо учитывать следующие календари народов Севера: традиционный календарь эвенов, житейский и промысловый календарь жителей ниже-индигирской тундры, календарь эвенков Амурской области, юкагирский календарь, чукотский календарь и праздники, проводимые в эти месяцы [22]. Каждый такой календарь и сегодня сопровождается сценариями традиционных календарных праздников народов Севера для использования в работе специалистами культурно-досуговых учреждений, интересующимися развитием, пропагандой самобытной культуры и народного творчества коренных народов-северян.

Рассмотрим потенциал эвенского традиционного календаря для формирования практик воспитания дошкольников. В научных исследованиях отмечается, что народный календарь эвенов имеет истоки, уходящие в глубокую старину. Одной из интереснейших особенностей, важных для ребенка, является самобытная, очевидно, очень древняя форма народного календаря. Исчисление времен года в календаре происходит в соответствии с определенными частями тела человека. Календарный год у эвенов состоит из тринадцати лунных месяцев. Каждый месяц они обозначают какими-либо частями головы, рук, ног и их движениями, например, поднимающееся плечо, поднимающийся локоть, поднимающееся запястье, макушка „хэ“, опускающееся плечо и т. д. Счет месяцев в календаре ведется от пальцев правой руки. Далее перечень месяцев обозначается движениями частей тела, которые поднимают нас к голове, а потом спускают, двигаясь по левой руке, обратно вниз. День летнего солнцестояния для каждого эвена очень значим: эвены считали его одновременно не только началом года, но и началом лета. У эвенов не четыре времени года, как у нас, а шесть. Так, год (по-эвенски – аннани), согласно представлениям эвенов Якутии, подразделяется на шесть сезонов, что объясняется особыми естественно-климатическими условиями региона. Помимо четырех основных сезонов (дьюгани – лето, болони – осень, тугэни – зима, нолкэни – весна), эвены выделяют еще два дополнительных – переходных сезона: нолкэрэп – предвесенье, моолтэнсэ – предзимье.

Исчисление дней, месяцев, времен года в соответствии с частями человеческого тела было отмечено как традиционное не толь-

ко у эвенов, но и у других кочующих сибирских народов и народов Центральной Азии. В дореволюционное время счет времени в соответствии с „частями тела“ впервые был зафиксирован в трудах В.Г. Богораза, который выявил этот факт у анадырских эвенов (Магаданская область). В советские времена на эту любопытную ситуацию обратили внимание исследователи В.И. Цинциус, В.А. Туголуков, У.Г. Попова; в современный период – исследователь А.А. Алексеев [23]. Известный в России сибиревед В.А. Туголуков подчеркивал, что у эвенов принят такой же архаичный календарь, что и у эвенков. Этот факт имеет исторические корни – раньше это был один народ: эвены и эвенки.

Большое влияние на структуру и содержание охотничье-оленоводческого календаря эвенов оказал известный православный календарь. В результате эвены стали использовать в определении времени паскали. Тем не менее архаичный календарь не потерял свою актуальность. Таким календарем до сих пор пользуются пожилые люди, проживающие в оленеводческих стадах. Возможно, он удобен для исчисления шести времен года, которые напрямую связаны с местами кочевий в связи с выпасом, времяисчислением рождения оленят и другими факторами хозяйственной деятельности эвенов. Он отражает перечень сведений о кочевой жизнедеятельности, годичном цикле хозяйствования охотников-оленоводов, погодных условиях, животном и растительном мире северных территорий. В эвенском лунном году, как и в годоисчислении других северных народов, месяц начинается с новолуния. Каждый месяц состоит из 29 или 30 дней. Дни, отмеченные солнцестоянием и равноденствием, были очень хорошо известны народам, населяющим Сибирь. Праздники летнего солнцестояния у эвенов, якутов и других народов арктических территорий отражают древний солярный культ почитания Солнца, свойственный культуре язычества.

В основе формирования годового цикла обычаев, отраженных в календаре, лежат обычаи и традиции жизнеобраза кочевья, определяемого запросами северного хозяйственно-культурного устройства, которое отражено было в транспортном оленеводстве, традиционной охоте и рыболовстве. Вне всякого сомнения, календарь был создан в древние времена, на него оказали влияние осо-

бенности культуры, созданной северянами, веками собираемые и систематизируемые наблюдения за движениями солнца (ньюлтэн) и луны (илаан), планет и звезд (осикат), наблюдения за сезонными явлениями в природе [23].

Взаимодействуя с русскими, осваивающими северные территории, эвены стали использовать календарь „чивэсэ“ (от слова „святыцы“). Чивэсэ по традициям размещали на досках. В каждой доске можно было увидеть множество отверстий. Отверстия обозначали дни. В целом число отверстий было равно числу дней года. Над отверстиями, обозначавшими воскресные дни или православные праздники, вырезался крест. Счет времени вели, переставляя деревянную палочку ежедневно из одного отверстия (дня) в следующее отверстие (день). Чивэсэ обычно вешали на шест жилища рядом с иконами или изображением духа-покровителя дома. Подобными календарями кочующие оленеводы пользовались в быту даже в XX в. Однако православный календарь был неудобен. Он был, как правило, сделан из дерева, возить его было трудно, когда каждый перевозимый грамм поклажи в места кочевий по следам миграции оленей был на счету. После революции он совсем исчез из обихода кочующего народа.

Использование востребованных в разных жизненных ситуациях народных традиций в процессах воспитания дошкольника, школьника приводит к его социокультурной адаптации, формированию сферы самостоятельности, ответственности, творческой активности, к проявлению национальной идентичности [24]. Эти знания представляют особый интерес в воспитании дошкольников в уважении к человеку как к высшей ценности, его связи с природой, окружающим миром.

Воспитательный потенциал семьи, результативность его реализации обусловлены состоянием и динамикой социокультурной среды, структурой семьи, которая может быть одно- (мама, папа, ребенок) и многопоколенной, полной и неполной, многодетной и содержащей только одного ребенка, уровнем материального благополучия семьи (уровень доходов и пр.) и условиями ее жизнедеятельности (благополучные жилищные условия, благоустроенность в быту и т. д.), личностными характеристиками родителей

трудоспособного возраста (социальный статус, уровень полученного образования, овладения общей и психолого-педагогической культурой, целевые установки на воспитание и образование детей), психологическим климатом в семье (системой и характером взаимоотношений в семье, содержанием совместной деятельности), помощью семье в воспитании растущего поколения со стороны государства и общественности.

Жизнедеятельность традиционной многочисленной родовой семьи, общины, ее патриархальный тип отношений внутри сообщества без труда позволяли реально осуществить то, что сегодня по отношению к дошкольникам мы бы назвали „первичное знакомство с профессиями кочевых народов“ (хозяйствование, промысел), действенное воспитание и подготовка к исполнению роли матери семейства или его отца, умеющего брать на себя ответственность за сообщество главы рода.

Для того чтобы сохранить тесное взаимодействие ребенка с семьей и окончательно не потерять основы уникального воспитания девочек и мальчиков-северян, в последние годы на кочевых территориях активно возрождаются кочевые структурные подразделения дошкольных образовательных организаций, помогающие родителям, родовым сообществам в возрождении традиций семейно-родового воспитания, участия их в воспитательных и образовательных процессах в рамках стандартов и требований государственной политики. Родители становятся полноценными субъектами кочевой дошкольной образовательной организации.

Сельская школа является сегодня основным компонентом системы образования арктических территорий. Известно, что общественный статус школы села в окружающей ее среде, созданной сельским социумом, чаще всего выше, чем статус городской образовательной организации. Сельская школа – социокультурный центр, источник образования, формирования сельской интеллигенции [25]. Окружающий социум признает лидеров образовательного центра, поддерживает его статус, „равняется“ на них. Сельская образовательная организация выступает гарантом осуществления государственной политики посредством системы воспитания, фор-

мирования национальной культуры, национальной идентичности, менталитета этнической группы, нации, народности.

В настоящем исследовании сельская образовательная организация зафиксирована в виде совокупности моделей образовательных организаций [26], которые включены в территориальное образовательное пространство Якутии и реализуют специфические социокультурные, социальные, педагогические функции. Их особенность обоснована разной наполняемостью организации, зоной или территориальным расположением в Республике Саха, культурно-историческими корнями, социокультурной спецификой окружающей среды, национальным составом обучающихся. Значимый этап развития системы образования Якутии – восстановление статуса, воспитательной и образовательной деятельности кочевой школы. Отмеченные в результате мониторинга и изучения документации разновидности кочевой школы сложились под влиянием факторов и условий, связанных с особенностями региональной системы образования, арктическим климатом, жизненным образом кочевых народов. Эти стационарные школы отличаются от традиционных стационарных школ гибкой организацией процесса обучения. В них обучаются школьники, родители которых участвуют в исторически устоявшихся видах хозяйствования северян, дети проживают частично с ними, а педагоги работают вахтовым методом [27].

В ходе исследования были выявлены преимущества и отрицательные стороны процессов воспитания в малокомплектных кочевых школах. Преимущества кочевых школ связаны с примерами действующих семейных подрядов, которые проявляют себя как оленеводческие и рыболовецкие бригады. Дети здесь проживают совместно с родителями, развиваются и взрослеют в естественной природе и с детства приобщаются к национальному хозяйствованию, профессиям. Родители при этом используют опыт и традиции воспитания северян на примере отца или матери. С малых лет их отличает от сверстников чувство хозяина малой родины. Возрождение кочевого типа образовательных организаций способствует решению жилищных проблем, созданию условий трудовой деятельности населения сельской территории с оплатой труда взрослых, яркому проявлению у школы культурных, образовательных, про-

свещенческих функций в работе с родителями учащихся и местным населением. Отрицательные моменты обучения в кочевых условиях проявляются отсутствием постоянной, тесной связи с базовой стационарной образовательной организацией, с органами управления образованием в улусах, отсутствием материально-технической базы.

Опытная работа показала, что обязательным условием развития пространства воспитания арктического региона является определение тактики развития на ближайшую перспективу посредством сетевого взаимодействия субъектов социокультурной и образовательной деятельности региона. Сетевая форма организации в образовании подразумевает объединение финансово и юридически независимых организаций, сообществ, создание общих образовательных ресурсов, длительное использование которых позволяет координировать усилия всех участников взаимодействия для достижения согласованных целевых ориентиров и установок [28]. Сетевые организации отличаются следующими характеристиками: общими целями, едиными критериями и процедурой экспертизы, совместной работой, совместным принятием решений, совместным планированием, совместной взаимной ответственностью, единой для всех организаций системой вознаграждения и поощрения (А.И. Адамский, А.М. Цирульников, И.М. Реморенко). Важнейшее условие реструктуризации и эффективности сети в созданном по инициативе кочевой школы воспитательном пространстве — развитие механизмов, гарантирующих право выбора образовательной организацией стратегии своего развития. Сегодня это право практически нигде не обеспечено специальными механизмами реализации, хотя и предусмотрено государственными законодательными актами. Эта ситуация касается и сельских, и городских образовательных организаций. Действующая система закрепления школьников за образовательной организацией на многих территориях объясняется отсутствием экономических рычагов для регулирования заинтересованности общеобразовательных организаций в увеличении числа учащихся. Достаточно часто в последние годы наблюдается ситуация, в которой выбор родителями образовательной организации происходит в соответствии с уровнем материального положения семьи и/или местом ее проживания. К возможным

механизмам выполнения данных условий (выбора организации) можно отнести нормативное подушевое финансирование, которое определяется не только количеством учащихся в образовательной организации, но и перечнем предоставляемых в данной организации образовательных услуг и программ (доступность некоторых образовательных программ (языковых, спортивных, просветительских, экскурсионных) нередко регулируется муниципальными органами управления территориальными образованиями), а их разработка включает учебные планы, проекты развития сетевого взаимодействия и т. д. (А.И. Адамский).

В процессе проектирования сетевого взаимодействия в региональном воспитательном пространстве северных народов реализованы научные идеи М.М. Чучкевича (теоретические основания создания сети, сущность определений „сеть“, „сетевое“) о возможности объединения независимых индивидов, групп или организаций при условии определения общих целей, корпоративного имиджа и корпоративной инфраструктуры. Этнокультурный компонент открывает для ребенка все то, что дает возможность ему более полно представить картину богатства национальной культуры. Способ его реализации — динамика содержания и педагогических технологий освоения регионального образования, но прежде всего — изменение политики воспитания.

Рекомендации по развитию пространства воспитания арктической территории могут быть использованы на других территориях в соответствии со спецификой детей, школьников, родителей, направлениями проектной деятельности и прочими уникальными качествами.

Закключение. Опыт воспитания, сложившийся в образовательных организациях Якутии в последние десятилетия, не дает значительного результата в решении существующих в государстве проблем, так как в большей степени предназначен для сопровождения системы образования в условиях стабильной жизнедеятельности арктического региона. Возрождение исконных традиций воспитания, определяющих самосознание северных народов, их жизнеобраз, восприятие мирового пространства, мысли, чувства и их динамику в развивающемся воспитательном пространстве региона,

сегодня может кардинально изменить ситуацию: именно в воспроизводстве, системном использовании и передаче традиций смысл жизненного и образовательного пути. Традиции призваны соединить настоящее время человека с прошлым жизненным опытом его предков [29]. Воспитание ребенка-северянина с помощью кочевых образовательных структур имеет социокультурную обусловленность. В основе развития воспитательного пространства лежит межпоколенная трансляция от взрослого к ребенку особенностей и сложившегося опыта кочевья, которая может сопровождаться формированием совокупности взглядов, характеризующих особенности развития той или иной национально-этнической группы, то есть национального сознания и национальной идентичности. Процесс воспитания ребенка и школьника может быть представлен в виде логичной последовательности, выраженной в виде схемы-цепочки семейного, общинного, дошкольного, школьного воспитания и адаптации ребенка к социуму. Привлечение этого опыта влияет на всю систему образования региона. Опыт может быть диссеминирован в другие территории. Основным достижением кочевого жизнеобраза народов северных территорий можно считать создание и сохранение оленеводства, культуры рыболовства и охотничьей культуры, которые рассматриваются как составные компоненты культуры народов, населяющих Республику Саха (Якутия). Можно сказать, что возрождаемый сегодня кочевой уклад выступает определенным дополнением к прежде навязанному, но освоенному и принятому народами оседлому образу жизни. Сегодня он должен иметь правовую легитимность, обоснованную действующим государственным законодательством, и признаваться как свободный выбор каждым северянином жизненного пути» [48].

Практическое занятие 14

Разработка проекта событийного воспитания в регионе

Цель: на основе традиций воспитания в регионе проживания участника занятия создать проект событийного воспитания.

Форма занятия: практическая работа.

Технология: проектирование.

Метод: разработка проекта.

Количество часов: 2.

Практическое задание

Составьте перечень значимых традиций семейного воспитания, традиционных народных праздников, проч. в своем регионе. На основе традиций воспитания в регионе проживания разработайте проект событийного воспитания. Представьте проект на занятии, сопровождая его мультимедийной (иной) презентацией.

Лекция 14. Управление воспитательным пространством с помощью событий и событийных сетей

Цель: сформировать представление об управлении воспитательным пространством в рамках событийного подхода.

Форма занятия: лекция.

Технология: предметно-ориентированная технология усвоения определенной системы знаний.

Метод: составление конспекта лекций.

Количество часов: 2.

Учебный материал

Понятие «воспитательное пространство» недавно вошло в категориальный аппарат современной педагогики. Большинство ученых (Е.В. Бондаревская, В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.А. Селиванова) сходятся во мнении, что под воспитательным пространством можно подразумевать множество взаимосвязанных педагогических событий, организованных не только образовательной организацией, но и другими социальными субъектами, такими, например, как: театр, библиотека, система дополнительного образования, лечебное учреждение, спортивные учреждения. Иначе говоря, воспитательное пространство – динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий, создаваемая в среде ежедневного пребывания детей и взрослых усилиями социальных субъектов разного уровня (групповых и индивидуальных) и способная выступать интегрированным условием личностного развития человека. Эта сфера «между» определяется исследователями через понятия «диалог», «встреча», «со-бытие», а также на языке педагогики рассматривается как воспитательное пространство (Д.В. Григорьев).

Обращение к рассмотрению воспитательного пространства с позиции сторонника событийного подхода обосновано изменениями педагогических представлений о пространстве и времени. Современная постнеклассическая физика все дальше движется «от пространства классической механики Ньютона к неклассическому релятивистскому пространству событий» (В.И. Аршинов).

В «шнурочной» теории пространства и времени Джеффри Чу пространство рассматривается как сеть взаимосвязанных событий. Пространство, по Джеффри Чу, представляется не просто как данность. Оно возникает в результате накопления «мягких» событий, то есть событий, порождающих не глобальные, а только локальные изменения.

М.М. Бахтин и М. Хайдеггер рассматривают в своих трудах событие как характеристику пространства, которое предоставляет возможность человеку «быть самим собой», реализоваться в «бытии-с-другим». По мнению М. Хайдеггера, человек по своей природе является «бытием-для-других». Общительность и общность важны для человека и предполагают не только понимание личности другого человека, но и формирование у каждого человека чувства ответственности, осознание понятий Я, ТЫ, МЫ.

Любой ребенок рождается как потенциальный субъект семейного сообщества, субъект преобразования реального культурно-исторического поля. Живая общность, взаимосвязь жизней членов семьи, их внутреннее единство и внешняя противопоставленность друг другу самим фактом рождения ребенка указывает на то, что взрослый (родитель) и ребенок (и вообще один человек для другого) – фундаментальное онтологическое основание самой возможности нормального развития полноценной жизни каждого человека. Эту уникальную общность людей можно обозначить как со-бытие. Во встрече, в со-бытии ребенка и других происходит обретение индивидуальных способностей и сменяющихся форм укорененности в человеческом сообществе.

Событийный подход к воспитанию дает возможность выявить и обосновать условия преобразования пространства как сферы «между» ребенком и взрослым для развития личности ребенка, организуя значимые и для взрослого, и для ребенка события. Проектируя и реализуя педагогические события как взаимосвязанные и взаимообусловленные, поддерживая определенный уровень их динамики, целевой и ценностной направленности, педагог «плетет событийную сеть» воспитательного пространства.

Управление развитием пространства с помощью событий. При разработке стратегии и тактики развития социального партнер-

ства в сфере воспитания детей и молодежи возрастает роль нематериальной мотивации участников данной сферы деятельности, например управления посредством событий. Событие трактуется как представление на театральной сцене, в кинематографе, на телеэкране, спортивном стадионе или площадке, цирковой арене с применением сюжетных ходов, изобразительных приемов, цветовой и световой техники, информационной и компьютерной графики и т. п.; а также как процесс, во время которого планируется, готовится, создается некое специальное мероприятие. Задача проведения события – сделать из традиционного, малозначимого для взрослого (или ребенка) мероприятия запоминающееся «событие».

«...Выделены три уровня „событий“ для старшеклассников [49]: жизненные события, воздействующие на их мировоззрение, восприятие окружающего пространства (встречи с известными людьми, посещение музеев, уроки-игры, уроки-драматизации, уроки-презентации, уроки-лекции, практикумы); запомнившиеся образовательные мероприятия, где школьники овладели новыми компетенциями; мероприятия, полезные для развития их самостоятельности, отношений, личностных качеств. Определена сущность феномена „событийная сеть“.

В литературе описан событийно-ситуационный подход В.В. Серикова, используемый при создании – реализации ситуации-события. Ситуации по С.И. Ожегову – „совокупность условий и обстоятельств, создающих те или иные отношения, обстановку, положение“³. Педагогическая ситуация-событие по Л.М. Лузиной – „создание совокупного образа условий“⁴, благодаря которым обучающийся мог бы определиться. О.Ф. Больнов считает, что ситуация-событие – своеобразная неустойчивая форма бытия, кризис, нарушающий привычный ход событий. В.В. Сериков рассматривает ситуацию-событие как перерыв постепенности или момент перехода из одного состояния в другое. Педагогически эффективная ситуация – всегда событие. Сложные виды опыта школьников

³ Толковый словарь Ожегова. URL: slovari.299.ru/word.php?id=31988&sl=oj (дата обращения: 12.09.2024).

⁴ Степанов Е. Н., Лузина Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. Москва : Сфера, 2003. С. 51–61.

формируются в целенаправленной формируемой ситуации. Важно, что профессионально ориентированное событие для личности обучающегося – момент наибольшей профессиональной востребованности, возможности самореализации. Важно также, что событийную сеть можно рассматривать как целостный комплекс факторов и условий развития личности в сети, а значимость каждого средства определяется через его вклад в профессионально ориентированное событие. <...>

Деятельность современных образовательных организаций осуществляется в условиях неопределенной окружающей социокультурной ситуации, динамично меняющейся социальной, экономической ситуации. Прозрачность мирового экономического пространства позволяет мгновенно находить информацию об объектах и событиях независимо от того, где они происходят. Ситуация кардинально меняет процесс взаимодействия учреждений, предприятий, организаций, вызывая спонтанный всплеск конкуренции между ними. В результате меняется роль и образ работодателя и работника. Очевидна необходимость изменений организационной структуры учреждения и, что особенно сложно, изменений, затрагивающих поведение педагогов и ценностные ориентации старшеклассников. Вертикально подчиненные системы с корпоративным центром оказываются неспособными к мобильной трансформации в связи с ограниченностью ресурсов и сложностью многоуровневой системы управления. Сетевое взаимодействие – система взаимосвязей его участников – позволяет совместно использовать ресурсы, предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования и управления системой образования.

Мобильная событийная сеть, порожденная практикой сетевого взаимодействия в условиях высокой динамичности, непредсказуемости и сложности среды, становится альтернативой вертикально интегрированным системам. Основные свойства сети:

1. Сеть не является жестко организованной структурой; основана на горизонтальном взаимодействии (максимальное число связей, многоначалие, включение любого числа объектов); может иметь матричную структуру, предусматривающую выполнение

участниками сети одновременно нескольких проектов, существование нескольких проектных руководителей и руководителя постоянного группового субъекта сети. Все проектные группы действуют в рамках воспитательного пространства. Основопологающим принципом матричной структуры является не улучшение деятельности отдельно взятых постоянных субъектов сети, а усложнение их взаимодействия для решения некоей проблемы. Состав сети отличается расширением количества субъектов в соответствии с решением проектных задач. Координатор сети – любой человек или группа, являющаяся носителем какого-либо ресурса и способная, используя его, создавать условия для развития сети.

2. Процесс взаимодействия в сети ориентирован на конечный результат.

3. Общие положения управления сетевой структурой: децентрализация (несколько равнозначных центров, отличающихся горизонтальными связями, разными ресурсами и механизмами реализации решений); существование событийного сообщества; преодоление рамок узко ориентированных специальностей и профессиональных ролей; возможность совмещения деятельности в разных проектах; существование координатора сети, выстраивающего взаимодействие участников сети; децентрализация информационных потоков» [49].

Управление развитием пространства с помощью событийных сетей

Событийная сеть – это динамическая совокупность взаимосвязанных педагогических событий, создаваемых в среде диалогового взаимодействия людей разных возрастов и социальных статусов. В условиях высокой непредсказуемости и сложности современной социокультурной среды событийная сеть является альтернативой иерархическим системам.

Мотивация к формированию событийных сетей – признание, положительный результат, адекватная цель, грамотный руководитель, самостоятельность работы (деятельности), заработок, сплоченный коллектив, информированность, четкая постановка задач и проч. выступают мотиваторами поступков. К демотиваторам относят критику и отсутствие признания, некомпетентность руководи-

ля, неинформированность, перегруженность или недогруженность, неудачи в работе, неясность целевых установок, функций и проч.

Управление с помощью событийных сетей – процесс, состоящий из последовательности действий, мероприятий, событий, которые реализуют заданные цели, соответствуют выбранной стратегии и тактике, служат определенным задачам. Такое управление можно рассматривать как формирование определенной направленности в интересах участников, а также определенную технологию проведения значимого мероприятия. Его можно определить, как практико-ориентированную область педагогических исследований, пространство неформальных практик, нацеленное на планирование, проведение, управление (координацию) специальными мероприятиями (практиками) в сфере воспитания/образования.

Практическое занятие 15

Создание проекта управления воспитательным пространством с помощью событийных сетей

Цель: разработать проект управления воспитательным пространством с помощью событийных сетей.

Форма занятия: практическая работа.

Технология: проектирование.

Метод: разработка проекта.

Количество часов: 2.

Практическое задание

Разработайте проект управления воспитательным пространством с помощью событийных сетей в регионе проживания [50; 51].
Представьте проект на занятии.

Лекция 15. Формирование российской идентичности: потенциал воспитательного пространства

Цель: раскрыть потенциальные возможности воспитательного пространства в формировании российской идентичности.

Форма занятия: лекция.

Технология: предметно-ориентированная технология интенсивного обучения.

Метод: изложение лекционного материала.

Количество часов: 2.

Учебный материал

«Гуманитарная парадигма, утверждаясь в человекознании, порождает новые ракурсы исследования традиционных явлений и процессов. Педагогическая наука, реагируя на парадигмальные изменения, демонстрирует трансформацию смыслов в рассматриваемых феноменах. В качестве примера можно привести сосуществование категорий „среда“ и „пространство“, „личностные качества“ и „идентичность“, демонстрирующее продвижение научного поиска в направлении анализа субъектно окрашенных, неустойчивых сущностей. Так, рассматривая человека как соучастника событий (гуманитарная парадигма), современная педагогика вводит в активный лексикон нефизикалистское понимание пространства.

Как следствие, формируются оригинальные концепции и подходы, актуализирующие, конкретизирующие и переводящие в исследовательский инструментарий характеристики и свойства образовательного и воспитательного пространства (С.В. Иванова [7], Н.Л. Селиванова [12]; К. Jeske [19], Т. Remm [20] и др.). Т. Remm обращает внимание на тот факт, что „активное использование пространственных метафор, так же как попытки формализовать пространственные модели, объясняет роль пространства как системы моделирования“ [21]. В отличие от среды, рассматриваемой в педагогике как данность (Л.И. Новикова [10]), пространства формируемы, изменяемы самой личностью и референтными для нее Другими. В этой связи в качестве одного из механизмов формирования

пространств и одновременно критериев их оценки рассматривают конструкт „идентичность“. В отличие от личностных качеств (формируемых линейно, допускающих выделение и описание уровней сформированности и этапов формирования) идентичность имеет сложную структуру одновременно существующих и взаимообусловленных уровней (социокультурный уровень, личностный уровень, уровень самоидентичности), формируется нелинейно (через кризисные состояния), может быть как четко фиксируемой, так и мерцающей.

Проблему исследования определяет противоречие между необходимостью научного осмысления идентичности как механизма формирования воспитательного пространства и показателя для диагностики его качественных характеристик и отсутствием подобных специальных исследований. <...>

Практики использования в педагогике понятия „пространство“ („социокультурное пространство“, „образовательное пространство“, „воспитательное пространство“ и т. п.) можно дифференцировать по показателям метафоричность/научность, физикализм/нефизикализм. Как следствие, получаем возможность выделить четыре вектора в изучении этого феномена в социально-педагогическом контексте. Отметим, что в отечественной педагогике сохраняется традиция опоры на традиционные концепции социального (социокультурного) пространства (социокультурное пространство Питирима Сорокина [13], социальное пространство Пьера Бурдьё [2], культурное пространство Юрия Лотмана [9]).

Первый вектор: сохранение традиции метафоричного использования категории „пространство“ вне уточнения его научно-педагогических смыслов (Е.А. Баева [1], Э.Н. Романова [11] и др.). Категория „пространство“ в данном случае имеет нечеткий научный смысл и, как правило, выступает синонимом понятия „среда“.

Второй вектор: пространство рассматривается в физикалистской логике. Роль базовых установок здесь выполняют следующие утверждения: пространство есть объективная данность; в нем распределяются и существуют все материальные объекты; отношения между объектами как одна из пространственных характеристик рас-

сматриваются преимущественно в части материализованных форм; средовые явления рассматриваются в контексте пространства.

Своеобразным маркером выступает использование в качестве единицы анализа понятия „условия“. Большая часть обращений к феномену пространства в данном случае связана с характеристикой обустройства школьной среды, опытом стандартизации образовательного пространства, определения пространственных приоритетов, выработкой образовательной политики (например, Ф.М. Сысоева [14], Tavis D. Jules [22] и др.).

Третий вектор: с начала 1990-х гг. в педагогике происходит постепенный переход от физикалистской к нефизикалистской логике исследования рассматриваемого феномена: на фоне физического пространства целесообразно выделять субъективно обусловленные формы – социальное (социокультурное) пространство, коммуникативное пространство, воспитательное пространство и т. п.; пространство определяется как продукт взаимодействия, детерминированный активностью и опытом человека, поскольку человек – источник пространства, субъект, конституирующий пространственные характеристики в окружающей его реальности; пространственные формы проектируются в среде.

Один из первых опытов: концепция воспитательного пространства, разработанная в научной школе Л.И. Новиковой, выполненная в переходной от физикалистской к нефизикалистской логике. Научными, в том числе научно-педагогическими, основаниями выступили: развитие идей синергетики, принятие таких характеристик педагогической реальности, как открытость, неравновесность, сочетание организованности и спонтанности; выраженная личностная ориентация научно-педагогических представлений, активность субъекта (ребенок, педагог, образовательная организация) как критерий эффективности педагогических процессов и явлений; установка на четкое и однозначное разграничение позитивных, управляемых (преимущественно воспитательных) и негативных, стихийных (преимущественно социализирующих) влияний, поиск языка адекватного описания формирующей педагогической активности в среде (среда в основе данность, а воспитательное пространство – результат созидательной и интегрирую-

шей деятельности); активный анализ общения как педагогической категории. „Важно, что пространство начинает рассматриваться как результат деятельности субъекта, ее продукт, представляющий собой расчленение чувства пространственности, его объективацию в процессе культуругенеза“, – отмечает Н.В. Федосеева [15, с. 51].

Сохранение „переходного“ состояния в современных педагогических исследованиях пространства объясняется, с одной стороны, сложностью и неоднозначностью феномена; с другой стороны, возвратом к приоритету системно-деятельностного подхода как основы проектирования педагогических процессов и явлений. В логике системно-деятельностного подхода, с одной стороны, актуализируются субъектная активность и деятельностное преобразование реальности; с другой стороны, значительно меньше внимания уделяется личностным основаниям субъектной активности, отношениям как сущностным характеристикам взаимодействия субъектов пространства. В данной логике выполнены исследования И.В. Григорьевой [3], И.Г. Шендрика [18] и др.

Четвертый вектор: проведение педагогических исследований пространства с позиций преимущественно нефизикалистского подхода (А.Я. Данилюк [4], И.Д. Демакова [5], О.А. Леонова [8] и др.). Своеобразным маркером выступает использование в качестве единицы анализа понятий „взаимодействие“, „со-бытие“, „отношения“, „рефлексивная деятельность“, „идентичность“. В контексте гуманитарной парадигмы приоритетным становится анализ пространства в традиции Аристотеля, Р. Декарта, Б. Спинозы, которые „понимали пространство как систему отношений, образуемых взаимодействующими материальными объектами. Вне этой системы взаимодействий пространство не существует“ [10, с. 4]. Устанавливая свои границы в формируемом пространстве, личность заявляет о своей идентичности.

Разрабатывая концепцию социально-педагогической обусловленности формирования социокультурной идентичности личности, мы доказали, что становление и развитие социокультурной идентичности личности определяется особенностями воспитательного пространства: с одной стороны, сложившейся системой связей, отношений, их направленностью, соотносительностью базового

набора идентичностей организаций, реализующих воспитательную функцию (консолидированный базовый набор идентичностей как элемент надсубстанциональных отношений); с другой стороны, референтностью субъектов и надсубъектных отношений для растущей личности, мерой субъектности последней в данной системе связей и отношений [18].

Формирование идентичности – вторичный по существу и педагогический по характеру процесс, стимулирующий, ориентирующий, направляющий, корректирующий базовый процесс развития идентичности. Взаимозависимость и взаимовлияние основного и сопровождающего процессов в данном случае обуславливает объективные ограничения педагогических вмешательств:

- не все компоненты процесса развития идентичности напрямую зависимы от организованных педагогических воздействий (прежде всего и в большей степени это очевидно при обращении к процессу развития самоидентичности и отчасти личностной идентичности);

- в данном случае гораздо чаще речь идет об отсроченных, опосредованных результатах, требующих специального инструментария для изучения;

- возможность формирования определяется мерой значимости субъектов педагогического взаимодействия для личности, группы, общности; незначимый субъект в незначительной мере может повлиять на развивающуюся идентичность либо при любой степени активности, устремленности, объективной и субъективной необходимости не оказывает никакого существенного влияния;

- достигаемые педагогические цели, исходя из природы идентичности, неустойчивы и достаточно подвижны, в т. ч. могут по результату иметь не позитивные, а негативные значения (идентичность формируется, но „от противоположного“);

- более продуктивны и личностнообразны косвенные педагогические влияния, увлечение прямыми педагогическими воздействиями может привести к формированию навязанной идентичности;

- очевидна зависимость от меры и объектов избирательности (выбора, самоопределения, интереса, увлечения и т. п.) субъек-

та; навязывание „правильных“ образцов, примеров, как правило, не только не приводит к позитивным педагогическим результатам, но и провоцирует нарастание негативных проявлений (утрата значимости, формирование негативной идентичности);

– используя традиционную для современных педагогических исследований триаду элементов структуры педагогического процесса (когнитивная, мотивационно-ценностная, деятельностная), отмечаем большую чувствительность идентичности не столько к познавательным, сколько к отношенческим и деятельностным сторонам педагогического взаимодействия;

– существенную роль играют возрастные ограничения, предопределяющие вероятность формирования в различной степени навязанной идентичности у дошкольников и младших школьников, кризисные проявления, связанные с переходом от „детской“ (нерефлексивной) к „взрослой“ (рефлексивной) идентичности у подростков, приоритет развития идентичности над процессами формирования идентичности у юношества.

Данные особенности феномена идентичности, процесса его формирования и развития должны учитываться в процессе использования различных видов идентичности в качестве критерия/показателя сформированности пространства (социокультурного, воспитательного, образовательного и т. п.). Вместе с тем данное использование оправданно, поскольку идентичность дает возможность увидеть избирательность и ориентированность отношений между личностью как ведущим субъектом и иными субъектами и объектами пространства. Сущностная характеристика воспитательного пространства – субъектность ребенка в задающих пространство связях и отношениях. К числу педагогических условий, обеспечивающих становление субъектной позиции ребенка в воспитательном пространстве, относятся следующие: относительная стабильность и устойчивость (изменения в воспитательном пространстве должны происходить существенно медленнее изменений в самом ребенке); достаточно четкая упорядоченность пространства; побудительный, а не запрещающий характер регламентации жизни в воспитательном пространстве; присвоенность, осмысленность всех видов деятельности, в которые включается ребенок в гра-

ницах воспитательного пространства; фиксация этапов взросления путем проведения различных ритуалов, изменения организации пространства по мере перехода в новую систему возрастных отношений; достаточное богатство, разнообразие различных элементов пространства, побуждающих делать выбор и дающих возможность найти свою „социоэкологическую“ нишу; незамкнутость, определенную открытость и подвижность пространства, обеспечивающую возможность реализовывать „территориальный императив“, т. е. включение в радиус воспитательного пространства новых территорий, объектов, связей, отношений. Однако ведущим условием является референтность предлагаемых связей и отношений для ребенка [17, с. 199–200].

...На основе выделения и анализа четырех векторов исследования феномена пространства в социально-гуманитарном знании, включая педагогику, показано конституирующее значение конструкта „идентичность“ для нефизикалистского прочтения сущности пространственных образований. Выделены особенности идентичности как элемента самосознания личности, процесса ее формирования, определяющие специфику использования идентичности в качестве критерия или показателя реалистичности и качественного своеобразия воспитательного пространства. Подчеркнуто значение (как для формирования различного типа пространств, так и для развития идентичности личности) процесса формирования субъектной позиции ребенка в системе окружающих его связей и отношений» [52].

Лекция 16. Экспертиза воспитательной системы

Цель: раскрыть возможности экспертизы как механизма (движущей силы) развития воспитания в системе образования.

Форма занятия: лекция.

Технология: предметно-ориентированная технология интенсивного обучения.

Метод: изложение лекционного материала методом потока.

Количество часов: 2.

Учебный материал

Метод потока предполагает, что акценты в изложении материала ставятся не на дословном изложении материала преподавателем, а на понимании его студентом, который может записать в конспекте свои ощущения, ассоциации и значимые для него выводы.

Внимание современных теоретиков и практиков педагогики к сфере воспитания определяет интерес к различным аспектам построения и реализации процесса воспитания в образовательной организации. Одним из затруднений для практиков становится процесс самоанализа воспитательной работы в своей организации, его экспертная оценка.

Анализ психолого-педагогических исследований экспертизы в сфере образования показывает, что сегодня экспертизе уделяется существенное внимание как отечественными учеными, так и западными. Вектор исследований от гуманитарной экспертизы (С.Л. Братченко) к психологической и педагогической экспертизе (Г.А. Мкртчян, И.Б. Умняшова, В.А. Ясвин) свидетельствует о широком спектре вопросов об экспертной оценке, которые интересуют исследователей сферы образования. Внимание уделяется гуманитарной экспертизе образования, социальной технологии, функции психолого-педагогической экспертизы в образовании, школьной среде как предмету измерения, педагогической экспертизе процесса воспитания и др. Зарубежные исследователи (П.Х. Росси, М.В. Липси, Г.Т. Генри) посвящают работы проблемам экспертизы образовательных программ, применяя экспертный

анализ к таким параметрам образовательных программ и проектов, как: 1) оценка воздействия программы как оценка эффективности, включая попытку измерения полученных результатов в сравнении с ожидаемыми; 2) оценка эффекта программы по состоянию целевой группы или изменению социальных условий; 3) надежность, показывающая, прежде всего, адекватность инструментов измерения, обеспечивающих максимально надежную оценку; 4) восприимчивость, так как основная цель процесса экспертизы в том, чтобы измерить, влияет ли программа на педагогическую, социальную проблему, которую она пытается решить.

Дж. Мутон, директор центра исследований экспертизы (CREST) в ЮАР, пишет, что необходимо экспертное оценивание влияния комплексных социальных программ на их участников; важно оценивать возникающий эффект, на основании чего корректировать социальные программы, повышая их эффективность.

Отметим, что самоанализ организуемой в школе воспитательной деятельности осуществляется по выбранному самой школой направлению с целью выявления основных проблем школьного воспитания и их решения. Самоанализ осуществляется, как правило, ежегодно силами самой образовательной организации с привлечением (при необходимости и по самостоятельному решению администрации образовательной организации) внешних экспертов.

Основные принципы, на основе которых осуществляется самоанализ воспитательной деятельности в школе:

– принцип гуманистической направленности осуществляемого анализа, ориентирующий экспертов на уважительное отношение как к воспитанникам, так и к педагогам, реализующим воспитательный процесс;

– принцип приоритета анализа сущностных сторон воспитания, ориентирующий экспертов на изучение не количественных его показателей, а качественных, таких как содержание и разнообразие деятельности, характер общения и отношений между школьниками и педагогами;

– принцип развивающего характера осуществляемого анализа, ориентирующий экспертов на использование его результатов для совершенствования воспитательной деятельности педагогов: гра-

мотной постановки ими цели и задач воспитания, умелого планирования своей воспитательной работы, адекватного подбора видов, форм и содержания их совместной с детьми деятельности;

– принцип разделенной ответственности за результаты личностного развития школьников, ориентирующий экспертов на понимание того, что личностное развитие школьников – это результат как социального воспитания (в котором школа участвует наряду с другими социальными институтами), так и стихийной социализации и саморазвития детей.

Пример подхода к самоанализу воспитательной деятельности на основе оценивания педагогического взаимодействия субъектов воспитания может осуществляться по следующим критериям: достижение поставленных целей; положительная динамика образовательных результатов учащихся; позитивные изменения личности участников взаимодействия; удовлетворенность субъектов педагогического взаимодействия; рост профессионализма педагогов; взаимопонимание и взаимоуважение.

Примерные направления и объекты самоанализа организуемого в школе воспитательного процесса могут *уточняться и корректироваться исходя из особенностей расположения образовательной организации, ее статуса, контингента учащихся, важных для нее принципов и традиций воспитания* [53]:

«1. Результаты воспитания, социализации и саморазвития школьников.»

Критерий данного анализа – динамика личностного развития школьников. Осуществляется анализ классными руководителями совместно с заместителем директора по воспитательной работе с последующим обсуждением его результатов на заседании методического объединения классных руководителей или педагогическом совете школы. Способом получения информации о результатах воспитания, социализации и саморазвития школьников является педагогическое наблюдение. Внимание педагогов сосредотачивается на следующих вопросах: какие прежде существовавшие проблемы личностного развития школьников удалось решить за минувший учебный год; какие проблемы решить не удалось и почему; какие

новые проблемы появились, над чем далее предстоит работать педагогическому коллективу.

2. Состояние организуемой в школе совместной деятельности детей и взрослых.

Критерием данного анализа является наличие в школе интересной, событийно насыщенной и личностно развивающей совместной деятельности детей и взрослых. Осуществляется анализ заместителем директора по воспитательной работе, классными руководителями, активом старшеклассников и родителями, хорошо знакомыми с деятельностью школы. Способами получения информации о состоянии организуемой в школе совместной деятельности детей и взрослых могут быть беседы со школьниками и их родителями, педагогами, лидерами ученического самоуправления, при необходимости – их анкетирование. Полученные результаты обсуждаются на заседании методического объединения классных руководителей или педагогическом совете школы.

Внимание при этом сосредотачивается на вопросах, связанных с качеством проводимых общешкольных ключевых дел; качеством совместной деятельности классных руководителей и их классов; качеством организуемой в школе внеурочной деятельности; качеством реализации личностно развивающего потенциала школьных уроков; качеством существующего в школе ученического самоуправления; качеством функционирующих на базе школы детских общественных объединений; качеством проводимых в школе экскурсий, экспедиций, походов; качеством профориентационной работы школы; качеством работы школьных медиа; качеством организации предметно-эстетической среды школы; качеством взаимодействия школы и семей школьников. Итог самоанализа воспитательной деятельности – перечень выявленных проблем, над которыми предстоит работать педагогическому сообществу» [54].

Важность экспертной оценки проблем воспитания отмечает Н.Л. Селиванова, говоря, что проблемы воспитания сегодня формулируются как на уровне экспертного сообщества ведущих ученых в области теории воспитания, так и на уровне ведущих практиков отечественного воспитания, и подчеркивая, что необходим

отбор тех знаний, которые позволяют адекватно исследовать сущность педагогических объектов.

Необходимость качественной экспертной оценки процесса воспитания «обуславливает актуализацию глобальных проблем, нарастание динамики социальных процессов и необходимость усиливать качество воспитания, обозначенную государственными документами, посвященными вопросам воспитания граждан РФ» [55]. «Сегодня необходимо учитывать переход к экономике знаний, где большую роль будут играть так называемые некогнитивные навыки XXI века, формирование которых во многом зависит именно от воспитания. Постепенно растет значимость социального (отношенческого умения) и креативного капитала (навыки творческого мышления). Отдача от воспитания становится все более критичной не только для создания современного рынка труда для российской экономики, но и для социальных отношений, требующих перехода на новый уровень.

Среди многих методов получения информации о состоянии и протекании различных педагогических процессов важное место занимает гуманитарная экспертиза, которая рассматривается как особый способ изучения действительности, позволяющий увидеть и понять то, что нельзя просто измерить или вычислить. Способ, который осуществляется компетентными и независимыми специалистами (экспертами), в котором именно субъективному мнению и ответственному решению экспертов придается решающее значение. Педагогическая экспертиза представляет собой разновидность гуманитарной и рассматривается как особый способ изучения действительности, который осуществляется компетентными и независимыми специалистами (экспертами) и позволяет увидеть и понять то, что нельзя оценить количественно. Она подразумевает систематический, организованный процесс сбора и анализа как качественных, так и количественных данных о состоянии образовательного учреждения, в том числе и воспитания. Педагогическая экспертиза является основой для выработки конкретных рекомендаций по улучшению воспитания с точки зрения поставленных задач» [55]. Сегодня важен переход от оценки как функции контроля к экспертизе (включающей проблемно-ресурсное оценивание), в процес-

се которой должен быть сделан упор именно на развитие, а не на вынесение оценки педагогам и коллективам. Таким образом, под педагогической экспертизой воспитания понимается многомерное и разноуровневое исследование специалистами воспитания, включающее проблемно-оценочный, ресурсный и прогностический анализ для получения экспертного суждения об объекте экспертизы для его совершенствования в интересах развития личности [55].

Любая экспертиза сначала определяет объекты экспертизы, то есть то, что (какой анализ) и к чему будет применено. Говоря об экспертизе процесса воспитания в образовательной организации, можно выделить следующие объекты и логику экспертного анализа: анализ целевого компонента; анализ воспитывающей деятельности; анализ воспитывающих отношений; анализ воспитывающей среды; анализ достижений личностного развития ребенка.

Таким образом, целевой компонент, воспитывающая деятельность, воспитывающие отношения, воспитывающая среда, достижения личностного развития отражают в целом основные содержательные компоненты процесса воспитания и являются ключевыми объектами экспертизы процесса воспитания в образовательной организации. Экспертный анализ данных компонентов позволяет сформировать представление о качестве и эффективности процесса воспитания в образовательной организации.

Анализ данных объектов должен опираться на определенные критерии, позволяющие увидеть и условия, и качество организации процесса воспитания. Можно использовать два вида критериев экспертизы процесса воспитания: дескриптивные и качественные критерии. Дескриптивный характер критериев определяет параметры процесса воспитания по принципу «есть – нет», то есть отражает скорее условия организации процесса воспитания. Качественные критерии отражают содержательные характеристики данного процесса, определяют, как работает то, что есть в условиях.

Обозначим дескриптивные критерии для экспертного анализа названных выше объектов экспертизы процесса воспитания. «Целевой компонент может быть проанализирован с помощью критериев: реальность, адекватность заявленной цели (отсутствие глобализованности, фантазийности), существующим условиям;

конкретный ожидаемый результат, продукт; выявленные средства достижения цели; соответствие цели и задач, соответствие задач частным составляющим цели; измеримость результатов достижения цели» [55]. Объект экспертизы может быть оценен в цифровом эквиваленте: если при внутренней или внешней экспертизе присутствует дескриптивный критерий, то он приравнивается к единице (каждый минус – к нулю). Оценив данный объект при первичной экспертизе, необходимо в дальнейшем (например, через год) провести повторную (итоговую) экспертную оценку. Сравнение результатов первичной и итоговой экспертизы позволяет высчитать в цифровом эквиваленте размер эффекта, что даст возможность определить, происходит ли совершенствование данного объекта. Ту же логику можно применить к анализу остальных объектов.

Возможные дескриптивные критерии для экспертного анализа – есть ли в школе: воспитательная программа (программа развития, концепция); план воспитательной работы; автономная воспитательная деятельность в классах (кружках, студиях); методическое обеспечение деятельности (банк методических разработок, сценариев и т. п.); авторские технологии и разработки у методистов, педагогов; диагностика результатов деятельности; разнообразие форм и методов воспитательной деятельности; ритуалы, традиции образовательной организации и т. п.

«Воспитывающие отношения могут быть проанализированы по следующим критериям: создан эмоционально благоприятный климат (отсутствие значимого количества аутсайдеров, деструктивных коммуникаций в детской среде); заданы нормы положительной эмоциональной коммуникации во взаимодействии „дети – педагоги“; присутствует деятельностная поддержка членами коллектива друг друга (заданы нормы поддержки друг друга при организации и реализации деятельности); задан доминантный стиль коммуникации – сотрудничество.

Дескриптивные критерии экспертного анализа воспитывающей среды:

1. Художественно-эстетическая среда: цветовое, световое решение визуальной среды организации (общий стиль, эстетика,

разнообразие); формообразующие элементы, создающие особую визуальную атмосферу, влияющие на образ жизни ребенка в организации (образность интерьеров, малые архитектурные формы, дизайн помещений и т. п.).

2. Информационная среда – наличие школьных СМИ: сайт организации; пресс-центр; газета; журнал; информационный стенд и др.

3. Предметная среда: материально-техническое обеспечение организации (радиосвязь, аппаратура); благоустроенность помещений, площадок, рекреаций, этажей.

4. Природная среда: озеленение; экологичность (используемые материалы и пр.); использование природных возможностей в жизнедеятельности организации.

Достижения личностного развития детей – один из наиболее сложных объектов для экспертного анализа, но теоретический анализ и практика экспертизы показывают, что можно применить следующие критерии: увеличение достижений в предметной сфере (обучение): олимпиады, конкурсы и пр.; увеличение достижений во внеучебной деятельности: школьные фестивали, творческие конкурсы, спортивные соревнования; наблюдаемые положительные изменения в межличностной коммуникации (обращение по имени, видимое проявление эмпатии, выраженная доброжелательность); рост активности, инициативности детей; рост включенности детей во внеучебный процесс» [55].

Таким образом, экспертный анализ дескриптивных критериев позволяет провести и первичную экспертизу компонентов процесса воспитания, и итоговую. Это дает возможность увидеть, совершенствуется ли процесс воспитания, и определить эффективность организации данного процесса в школе. Представляется, что дескриптивные критерии в большей мере позволяют проанализировать условия реализации процесса воспитания. Для более глубокого экспертного анализа содержания процесса воспитания необходимо применить качественные критерии.

Качественные критерии педагогической экспертизы процесса воспитания в образовательной организации определяют основные содержательные характеристики процесса воспитания и учитыва-

ют современные тенденции построения критериальной базы в сфере образования. Сравним – дескриптивные критерии фиксируют только то, что можно увидеть в действии, то есть оценивается только наблюдаемое, по принципу «есть – нет». Например: есть ли игровые площадки в организации, аудитория для работы органов детского самоуправления, внеучебные события. Качественные критерии оценивают то, что показывает качество процесса воспитания: не только наличие игровых площадок, аудиторий для работы органов самоуправления, но и доступны ли они детям, созданы ли условия для их самостоятельного и творческого использования; не только наличие оформленных в школе «говорящих» стен, но и то, что их создают сами дети, воспитательные мероприятия имеют развивающее личностное содержание и т. п. [55].

Соединение дескриптивных и качественных критериев позволяет оценивать процесс воспитания с позиции его развивающего потенциала. Данные критерии применимы к различным составляющим процесса воспитания: сфере отношений, деятельности, образовательной среде, личностным достижениям детей [55].

Процесс реализации педагогической экспертизы диктует необходимость формирования экспертного сообщества в сфере воспитания для независимой оценки эффективности и результативности воспитательного процесса. В ходе исследования определено, что формирование экспертного сообщества требует тщательного подбора экспертов. Прежде всего, отметим, что у эксперта должна быть четко выраженная личностно-профессиональная позиция, которая в том числе определяется принципами и подходами к воспитанию, которые он разделяет. Понятно, что эксперту необходимо иметь предшествующий стаж практической работы в области воспитания. Он должен иметь широкий кругозор, обладать логическим мышлением, аналитическим складом ума, способностью реально оценивать ситуацию, быть выдержанным, понимать происходящие процессы с точки зрения их дальнейшего развития, владеть правилами делового этикета и постоянно повышать свою квалификацию. Понадобятся эксперту и навыки руководства, требуемые для осуществления его деятельности. Эксперт должен быть

объективным и беспристрастным, обеспечивать конфиденциальность информации, полученной в ходе его деятельности.

Технологическая процедура педагогической экспертизы процесса воспитания в образовательной организации состоит из нескольких этапов: постановка цели экспертизы, подготовка информационных материалов экспертам, диагностических методик и модератора процедуры, подбор экспертов, проблемный и ресурсный анализ процесса воспитания, обработка экспертных суждений, экспертный прогноз, подготовка отчета о результатах экспертизы.

«Следует отметить, что на современном этапе развития образования существенным недостатком традиционной экспертизы воспитания, в том числе исходящей из требований образовательных стандартов, является оценочно-инспекционный характер экспертизы – оценивание воспитательных достижений традиционно строится как нахождение меры несоответствия известной норме, что нередко затрудняет реализацию развивающего характера экспертизы и не позволяет несоответствие норме оценивать как совершенствование, индивидуальный прогресс воспитанников либо процесса воспитания в целом. Полученные результаты экспертизы недостаточно используются для изменения процесса воспитания: чаще всего образовательное учреждение не корректирует данный процесс в соответствии с выявленными трудностями, упущениями, достижениями.

Необходимо актуализировать важнейшие функции педагогической экспертизы – проблемно-оценочную, развивающую и прогностическую. Сегодня педагогическая экспертиза может стать одним из существенных механизмов (движущих сил) развития воспитания в системе образования» [55].

Практическое занятие 16

Экспертиза воспитательной системы

Цель: сформировать представление о способах экспертизы воспитательной системы и ее потенциале.

Форма занятия: практическая работа.

Технология: интерактивная технология выполнения задания в малых группах и обсуждение результатов.

Метод: кооперативное обучение в малых группах.

Количество часов: 2.

Практическое задание

Создать пакет диагностик состояния воспитательной системы школы, вуза посредством:

1) **наблюдения** за поведением школьников и студентов в их повседневной жизни, в специально создаваемых педагогических ситуациях на уроке и во внеурочной деятельности;

2) **опросников**, позволяющих выявить отношение обучающихся к конкретным проблемам и явлениям;

3) **проективных тестов**, дающих возможность изучить отношение обучающихся к миру, самому себе, значимой деятельности, будущей профессиональной деятельности и своей социальной роли;

4) **анкет**, позволяющих выявить степень влияния коллектива или сообщества на личность и личности на коллектив, позиции детей, молодежи в коллективе и степень их значимости;

5) **сочинений**, помогающих изучить развитость кругозора обучающихся, уровень их интеллектуального развития, личностные качества, отношение к миру;

6) **методик использования графических и рисуночных тем**, позволяющих изучить отношение к коллективу, к педагогам (школьников – к родителям), и др.

При выборе диагностических методик учитывать возрастные особенности детей и молодежи, специфику воспитательной деятельности образовательной организации.

Заключение

Педагог — один из важнейших участников деятельности современного социума. Он влияет на образование, а значит, на судьбу практически каждого человека, что важно — на его мировоззрение.

Успешность профессиональной деятельности педагога зависит от уровня его образованности и мастерства. Знание правовых основ профессиональной деятельности, правовая культура педагога позволяют, используя нормативно-правовые документы, создавать условия для соблюдения прав и интересов ребенка.

Правовой статус педагога закреплен Законом «Об образовании в Российской Федерации», множественными локальными актами.

Предлагаемый обучающимся педагогического вуза курс и пособие нацелены на овладение научными подходами к процессу управления воспитательными системами, усвоение системы теоретических и научно-методических знаний в области воспитания дошкольников, школьников, молодежи, развитие способности проводить психолого-педагогический анализ, организовывать исследование проблем воспитания в поликультурном пространстве российских территорий.

Материал, включенный в пособие, способствует формированию профессиональных компетенций, направленных на приобретение научных знаний в области теории воспитательных систем, основных направлений государственной политики в области воспитания, в том числе в сфере системного и внесистемного управления.

Пособие ориентирует педагога на понимание смысла системы воспитания как сферы практик развития личности.

Внимание уделено формированию гражданской позиции будущего педагога. Это меняет подходы к выстраиванию процессов управления от традиционного административного к управлению посредством методической службы, педагогического, школьного сообщества. Особо отмечена значимость студенческого самоуправления, кураторства, общественного движения.

Результат освоения курса: понимание обучающимся того, что управление является систематизирующим фактором развития системы воспитания Российской Федерации, обеспечивающей целостно выстроенную государственную воспитательную политику.

Библиографический список

1. Теплякова, О. А. Конституция России и воспитательные приоритеты образовательной политики // IV Сибирские правовые чтения: государство и право в условиях глобальных ограничений : сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции (г. Тюмень, 30 октября 2020 г.) / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Тюменский государственный университет ; редкол.: М. А. Некрасов [и др.]. – Тюмень, 2021. – С. 329–334. – URL: elib.utmn.ru/jspui/bitstream/ru-tsu/7112/1/spch2020_329_334.pdf (дата обращения: 28.05.2025).
2. Российская Федерация. Законы. О совершенствовании регулирования отдельных вопросов организации и функционирования публичной власти : Закон Российской Федерации о поправке к Конституции Российской Федерации № 1-ФКЗ : одобрен Государственной Думой 11 марта 2020 года : одобрен Советом Федерации 11 марта 2020 года // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов : [сайт] / АО «Кодекс». – URL: base.garant.ru/73742836/ (дата обращения: 28.05.2025).
3. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ : (в редакции от 23 мая 2025 года) : принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года // КонсультантПлюс : справочная правовая система. – URL: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 28.05.2025).
4. «Круглый стол» как метод интерактивного обучения, развивающий мотивационную сферу личности современного студента / А. К. Брель, Н. Н. Складановская, К. Р. Жарова [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 3. – URL: science-education.ru/ru/article/view?id=27633 (дата обращения: 02.12.2024).
5. Что такое эссе и как его писать // Студворк : [сайт]. – URL: studwork.ru/spravochnik/oformlenie/esse/chto-takoe-esse-i-kak-ego-pisat (дата обращения: 02.12.2024).

6. Илакавичус, М. Р. Гуманитарно-антропологические основы профессионального воспитания новых поколений в образовательных организациях МВД России / М. Р. Илакавичус, Л. Т. Бородавко // Вестник Уфимского юридического института МВД России. – 2023. – № 1. – С. 176–182. – URL: cyberleninka.ru/article/n/gumanitarno-antropologicheskie-osnovy-professionalnogo-vozpitanija-novyh-pokoleniy-v-obrazovatelnyh-organizatsiyah-mvd-rossii (дата обращения: 17.10.2024).
7. Примерная программа воспитания : одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию : (протокол от 2 июня 2020 года № 2/20) // Легалакт – законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации : юридическая информационная система. – URL: legalacts.ru/doc/primernaja-programma-vozpitanija-odobrenaresheniem-federalnogo-uchebno-metodicheskogo-obedinenija-po/ (дата обращения: 17.10.2024).
8. Поляков, С. Д. Воспитание: видимое и невидимое : координаты реалистического воспитания / С. Д. Поляков. – Санкт-Петербург : Образовательные проекты, 2023. – 259 с. – (Школа для каждого – школа для всех). – ISBN 978-5-98368-169-9.
9. Диагностика патриотизма студенческой молодежи в системе профессионального воспитания в высшей школе / О. А. Воскресенко, В. В. Константинов, А. А. Пашин, К. Р. Тренгулов // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 5. – URL: science-education.ru/ru/article/view?id=32096 (дата обращения: 30.10.2024).
10. Панин, Д. Ю. Воспитание гражданина-патриота: теоретический аспект // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2021. – Т. 13, № 4. – С. 49–56. – URL: cyberleninka.ru/article/n/vozpitanie-grazhdanina-patriota-teoreticheskij-aspekt (дата обращения: 03.12.2024).
11. Гревцева, Г. Я. Проблема формирования гражданственности и патриотизма учащейся молодежи в системе высшего образования: от протестной к созидательной активности // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2020. – Т. 12, № 1. – С. 20–29. – URL: cyberleninka.ru/article/n/problema-

- formirovaniya-grazhdanstvennosti-i-patriotizma-uchascheysya-molodezhi-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya-ot-protestnoy-k (дата обращения: 03.12.2024).
12. Болотова, М. И. Со-бытие как основа воспитательного пространства детско-взрослой общности // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 318–326. – URL: cyberleninka.ru/article/n/semya-i-uchrezhdenie-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey-grani-sotrudnichestva (дата обращения: 18.03.2025).
 13. Панин, Д. Ю. Нетрадиционные технологии и приемы воспитания патриотизма, гражданственности, уважения прав человека у обучающихся в кадетских классах // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2022. – Т. 14, № 1. – С. 140–149. – URL: cyberleninka.ru/article/n/netraditsionnye-tehnologii-i-priemy-vozpitanija-patriotizma-grazhdanstvennosti-uvazheniya-prav-cheloveka-u-obuchayuschih-sya-v (дата обращения: 03.12.2024).
 14. ПАСПОРТ федерального проекта «Социальная активность» // Министерство спорта Мурманской области : сайт. – URL: sport.gov-murman.ru/fp_socialnaya_aktivnost.pdf (дата обращения: 16.12.2024).
 15. Федеральный проект «Социальная активность» // Минпросвещения России : Министерство просвещения России : Официальный интернет-ресурс. – URL: edu.gov.ru/national-project/projects/soc_activity/ (дата обращения: 16.12.2024).
 16. Троицук, И. В. Социальная активность молодежи: подходы к оценке форм, мотивов и факторов проявления в современном российском обществе / И. В. Троицук, К. Г. Сохадзе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2014. – № 4. – С. 58–74. – URL: cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-aktivnost-molodezhi-podhody-k-otsenke-form-motivov-i-faktorov-proyavleniya-v-sovremennom-rossiyskom-obschestve (дата обращения: 18.03.2025).
 17. Мейстер, А. Ю. Методы развития социальных навыков для взрослых // vc.ru : [сайт]. – URL: vc.ru/u/1442324-vse-o-sovremennoi-psihologii/696676-metody-razvitiya-socialnyh-navykov-dlya-vzroslyh (дата обращения: 16.12.2024).

18. Малькова, Е. А. Тренинг по формированию социальной инициативности и лидерских качеств // PRODLENKA : образовательный портал. — URL: www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/142115-trening-po-formirovaniyu-socialnoj-iniciativnosti (дата обращения: 16.12.2024).
19. Сидорова, Е. А. Тренинг для студентов «Социальная активность» // ИНФОУРОК : образовательный маркетплейс. — URL: infourok.ru/trening-dlya-studentov-socialnaya-aktivnost-2890217.html (дата обращения: 16.12.2024).
20. Волонцевич, Г. А. Кейс-технологии — методы социальной активности обучающихся // Образовательная социальная сеть. — URL: nsportal.ru/kultura/teatralnoe-iskusstvo/library/2025/02/10/metodicheskaya-razrabotka-keys-tehnologii-metody (дата обращения: 12.12.2024).
21. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. — Москва : Народное образование, 1998. — 255 с. — ISBN 87953-127-9.
22. Селиванова, Н. Л. Научная школа Л. И. Новиковой: основные идеи и перспективы развития / Н. Л. Селиванова, П. В. Степанов, М. В. Шакурова // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2014. — № 1. — С. 37–45. — URL: cyberleninka.ru/article/n/nauchnaya-shkola-l-i-novikovoju-osnovnyie-idei-i-perspektivy-razvitiya (дата обращения: 28.11.2024).
23. Новикова, Л. И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Л. И. Новикова. — Москва : ПЕР СЭ, 2010. — 335 с. — ISBN 978-5-9292-0191-2.
24. Мануйлов, Ю. С. Очерк теории воспитательных систем академика Л.И. Новиковой // Центр Научных Инвестиций : [сайт]. — URL: www.ni-centr.ru/bez-rubriki/ocherk-teorii-vozpitatelnykh-sistem-akademika-l-i-novikovoju/ (дата обращения: 28.11.2024).
25. Устименко, Е. Н. Воспитательная система школы: теория и практика моделирования : (методические рекомендации) // Открытый урок : фестиваль педагогических идей : [сайт] / ИД «Первое сентября». — URL: urok.1sept.ru/articles/514212 (дата обращения: 03.12.2024).

26. Старикова, А. Сущность, содержание и структура системы воспитательной работы в школе / А. Старикова, И. Исаев // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2023. – № 10. – С. 261–265. – URL: cyberleninka.ru/article/n/suschnost-soderzhanie-i-struktura-sistemy-vospitatelnoy-raboty-v-shkole (дата обращения: 03.12.2024).
27. Володина, О. В. Развитие идей гуманистической педагогики в России // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2013. – № 7. – С. 139–142. – URL: cyberleninka.ru/article/n/razvitie-idey-gumanisticheskoy-pedagogiki-v-rossii-1 (дата обращения: 18.03.2025).
28. Истомина, И. П. Управление системой воспитания в образовательном учреждении / И. П. Истомина, А. А. Овакимян // Форум молодых ученых. – 2019. – № 1-2. – С. 71–74. – URL: cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-sistemoy-vospitaniya-v-obrazovatelnom-uchrezhdenii (дата обращения: 16.10.2024).
29. Палкина, С. А. Государственно-общественный характер управления образовательной организацией // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2016. – № 52. – С. 166–171. – URL: cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvenno-obschestvennyu-harakter-upravleniya-obrazovatelnoy-organizatsiy (дата обращения: 15.04.2025).
30. Базанова, П. С. Образовательный менеджмент: от теории к практике // Молодой ученый. – 2018. – № 21. – С. 227–229. – URL: moluch.ru/archive/207/50770/ (дата обращения: 31.11.2024).
31. Мандель, Б. Р. Педагогика : учеб. пособие / Б. Р. Мандель. – 3-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2019. – 284, [1] с. – URL: e.lanbook.com/book/125359 (дата обращения: 12.03.2025). – Режим доступа: по подписке. – ISBN 978-5-9765-1685-4.
32. Шакурова, М. В. Субъекты и квазисубъекты воспитательного пространства: к постановке социально-педагогической проблемы // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 2, № 1. – С. 91–98.
33. Григорьева, А. И. Педагог как профессиональный воспитатель: на пути к новому образованию // Человек и образование. – 2014. – № 4. – С. 63–66. – URL: cyberleninka.ru/article/n/pedagog-kak-professionalnyu-vospitatel-na-puti-k-novomu-obrazovaniyu (дата обращения: 18.03.2025).

34. Григорьева, А. И. Воспитательный потенциал профессиональной деятельности педагога дополнительного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 2, № 1. – С. 34–41. – URL: cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnyy-potentsial-professionalnoy-deyatelnosti-pedagoga-dopolnitelnogo-obrazovaniya (дата обращения: 03.12.2024).
35. Смирнова, С. И. Модель подготовки будущих учителей к реализации воспитательной функции образования. – DOI 10.15393/j5.art.2023.8865 // Непрерывное образование: XXI век. – 2023. – Вып. 4. – URL: lll21.petrso.ru/journal/article.php?id=8865 (дата обращения: 03.12.2024).
36. Тасжурекова, Ж. Т. Сущность совместной деятельности школы, семьи и общественности в формировании личности ребенка // Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения : сборник материалов международных научно-практических конференций = Psycho-social work in modern society: problems and solutions : The proceedings of the annual international scientific conference / под общ. ред. Ю. П. Платонова. – Санкт-Петербург, 2012. – С. 633–636. – URL: cso-spb.ru/wp-content/uploads/2019/06/Материалы-конференции.2012.pdf (дата обращения: 12.03.2025).
37. Корнева, Т. А. Семья и школа: пути эффективного сотрудничества в современных условиях // Смоленский областной институт развития образования : [сайт]. – URL: dro-smolensk.ru/struktura-2020/Kafedry/kafedry-ped-psiholog/files/8-uk-tekst.pdf (дата обращения: 12.03.2025).
38. Рекомендации по организации просветительской работы с родителями и деятельности родительских сообществ : приняты постановлением Межпарламентской Ассамблеи государств – участников Содружества Независимых Государств от 28 октября 2022 года № 54-19 // Информационный бюллетень. – 2023. – № 77, ч. 3. – С. 43–99.
39. Андреева, Е. Е. Дефициты и перспективные направления партнерства школы и семьи: результаты прикладного исследования // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 1. – С. 8–20.

40. Андрианов, А. С. Воспитательное пространство образовательной среды // Вестник экономики, управления и права. – 2024. – Т. 17, № 1. – С. 46–52. – URL: cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnoe-prostranstvo-obrazovatelnoy-sredy (дата обращения: 03.12.2024).
41. Елисеева, С. В. Интегративный характер воспитательного пространства школы: потенциал и перспективы развития / С. В. Елисеева, Т. А. Ромм // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 3. – С. 27–35.
42. Болотова, М. И. Семья и учреждение дополнительного образования детей: грани сотрудничества // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – № 2. – С. 79–84. – URL: cyberleninka.ru/article/n/semya-i-uchrezhdenie-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey-grani-sotrudnichestva (дата обращения: 18.03.2025).
43. Григорьев, Д. В. Событие воспитания и воспитание как событие // Право и образование. – 2007. – № 1. – С. 90–99.
44. Шустова, И. Ю. Воспитательное событие : методические рекомендации / И. Ю. Шустова. – Москва : Движение первых, 2023. – 127 с. – ISBN 978-5-907768-01-7.
45. Маломоркина, Г. С. Педагогические условия становления со-бытийной общности семьи и школы : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Маломоркина Галина Сергеевна ; Псковский государственный педагогический институт им. С.М. Кирова. – Псков, 2004. – 264 с.
46. Соловьев, Г. Е. Событийный подход в воспитании школьников. – EDN KVUEEF // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 103–111. – URL: www.elibrary.ru/item.asp?id=12876459 (дата обращения: 12.03.2025). – Режим доступа: для зарегистрированных пользователей.
47. Сборник рефератов и курсовых работ по философии / сост. В. А. Рогожин. – Москва : Проспект, 2004. – 771, [2] с. – ISBN 5-98032-617-0.

48. Томтосова, Е. А. Особенности воспитательного процесса в кочевом арктическом регионе / Е. А. Томтосова, М. С. Якушкина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2020. – № 6. – С. 9–19. – URL: www.elibrary.ru/item.asp?id=44188970 (дата обращения: 20.03.2025). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
49. Педан, В. А. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников на основе событийных сетей : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Педан Владимир Анатольевич ; Институт управления образованием Российской академии образования. – Москва, 2017. – 27 с.
50. Якушкина, М. С. Модели сетевого событийного взаимодействия как отражение современной образовательной реальности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – № 9. – С. 4–16.
51. Илакавичус, М. Р. Подготовка участников разновозрастных сообществ к развитию событийных сетей. – DOI 10.23670/IRJ.2021.9.111.079 // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 9-3. – С. 31–36. – URL: research-journal.org/archive/9-111-2021-september/podgotovka-uchastnikov-raznovozrastnyx-soobshhestv-k-razvitiyu-sobytijnyx-setej (дата обращения: 24.12.2024).
52. Шакурова, М. В. Идентичность личности как показатель наличия воспитательного пространства // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 5. – С. 7–12. – URL: cyberleninka.ru/article/n/identichnost-lichnosti-kak-pokazatel-nalichiya-vospitatelnogo-prostranstva (дата обращения: 10.10.2024).
53. Селиванова, Н. Л. Аprobация и внедрение примерной программы воспитания // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 2, № 1. – С. 106–114. – URL: cyberleninka.ru/article/n/aprobatsiya-i-vnedrenie-primernoy-programmy-vospitaniya (дата обращения: 12.03.2024).

54. Федеральная образовательная программа среднего общего образования : утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 года № 371 : (с изменениями на 19 марта 2024 года) // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов : [сайт] / АО «Кодекс». — URL: docs.cntd.ru/document/1301798825 (дата обращения: 12.03.2025).
55. Киселева, Е. В. Педагогическая экспертиза процесса воспитания в образовательной организации : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Киселева Елена Васильевна ; Институт стратегии развития образования Российской академии образования. — Москва, 2020. — 50 с.
56. Илакавичус, М. Р. Профессиональная подготовка в современном образовании взрослых // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. — 2023. — № 2. — С. 193–200. — URL: cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-podgotovka-v-sovremennom-obrazovanii-vzroslyh?ysclid=mh1tobaexm868828761301798825 (дата обращения: 12.03.2025).
57. Григорьев, Д. Патриотизм великодушия // Народное образование. — 2020. — № 4. — С. 171–176. — URL: cyberleninka.ru/article/n/patriotizm-velikodushiya/viewer (дата обращения: 12.03.2025).
58. Поляков, С. Три измерения патриотизма : Почему опасно упрощать чувства // Первое сентября : газета для учителя. — 2001. — № 23. — URL: ps.1sept.ru/article.php?ID=200102308&ysclid=mh204m59ql503337242 (дата обращения: 12.03.2025).

Ответы на вопросы для самоконтроля к лекции 1

1. В чем новизна Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» по сравнению с предыдущими его вариантами?

Суть нового закона об образовании заключается в следующем:

- образование в РФ должно соответствовать традиционным российским духовно-нравственным ценностям;
- оно должно ориентироваться на задачи развития государства и общества;
- любые изменения в этой сфере должны иметь научное обоснование, их следует принимать только после тщательного анализа рисков и прогноза возможных последствий.

2. Для чего нужен Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»?

Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» определяет все особенности образования в нашей стране. Данные нормы направлены на удовлетворение потребностей людей в качественном и правильном образовании, а также на совершенствование сферы образования с учетом потребностей современного времени.

3. На кого распространяется Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»?

Действие законодательства об образовании распространяется на все организации, осуществляющие образовательную деятельность на территории Российской Федерации, – Федеральный закон от 29 июля 2017 г. № 216-ФЗ.

4. Что включает в себя Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»?

Федеральный закон постановил, что каждый стандарт в обязательном порядке должен включать в себя три вида требований:

- 1) требования к структуре основных образовательных программ (соотношение частей основной программы и их объема, соотношение обязательной части и той доли, которая формируется участниками образовательного процесса);

- 2) требования к условиям реализации (в том числе кадровые, финансовые, технические);
- 3) требования к результатам освоения основных образовательных программ.

5. Какое определение понятию «образование» дает Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»?

Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», образование – это единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства.

Также образование – это совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

6. Какой уровень общего образования является обязательным согласно Конституции РФ и Федеральному закону № 273-ФЗ?

Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2024) начальное общее образование, основное общее образование, среднее общее образование являются обязательными уровнями образования.

7. Какой уровень образования в РФ не предусмотрен законом?

Такой уровень образования, как неполное высшее образование, действующим законодательством не предусмотрен.

8. Является ли знание закона об образовании обязательным для учителей и насколько важно для их работы?

Учитель должен знать и учитывать законодательство об образовании в своей деятельности, так как это является неотъемлемой частью его профессиональной компетенции и обязанности в обеспечении качественного образовательного процесса. Статья 71 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» определяет требования к квалификации преподавателей, включая знание законодательных актов в области образования.

Статья 3 Трудового кодекса РФ обязывает работника иметь необходимые знания и умения для выполнения своих трудовых обязанностей, включая знание действующего законодательства.

9. Почему ФЗ «Об образовании в РФ» считают законом новых возможностей?

Дошкольное образование стало полноценным уровнем общего образования.

Закон утверждает право всех участников на соуправление организацией, осуществляющей образовательную деятельность.

Закон учитывает индивидуальные возможности и потребности учащихся.

Есть возможность использования дистанционной формы обучения.

Таким образом, цель закона – предоставить каждому возможность получения общего образования.

Ответы на вопросы педагогического диктанта к лекции 2

1. Профессия
2. Педагог (учитель, преподаватель, наставник, мастер)
3. Палестра
4. Педагогическая этика
5. Педагогическое сопровождение
6. Методика
7. Дела
8. Гуманизм

Содержание

Введение	3
Лекция 1. Закон «Об образовании в Российской Федерации» как институциональная основа развития воспитания	4
Практическое занятие 1. Закон «Об образовании в Российской Федерации» – закон новых возможностей	14
Лекция 2. Задачи воспитания в новом ФГОС начального и основного общего образования	16
Практическое занятие 2. Задачи воспитания в новом ФГОС начального и основного общего образования	21
Лекция 3. Федеральный проект «Патриотическое воспитание» ...	22
Практическое занятие 3. Практика организации и исследования проблем патриотического воспитания в контексте реализации федерального проекта	30
Лекция 4. Федеральный проект «Социальная активность»	31
Практическое занятие 4. Формирование социальных навыков и социальной активности молодежи	43
Лекция 5. Формы реализации социальной активности молодежи	50
Практическое занятие 5. Формы реализации социальной активности молодежи	54
Лекция 6. Теория воспитательных систем (Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой) в контексте развития образования	56
Лекция 7. Структура воспитательной системы школы	64
Практическое занятие 6. Воспитательные системы отечественных школ 80-х годов	68
Лекция 8. Гуманистические воспитательные системы школ в истории образования	70
Практические занятия 7–8. Гуманистические воспитательные системы школ в истории образования	81
Лекция 9. Воспитательная система как объект управления	83
Практическое занятие 9. Воспитательная система как объект управления	90

Лекция 10. Субъекты воспитания в воспитательной системе школы	91
Лекция 10 (продолжение). Педагог как субъект воспитания	102
Практическое занятие 10. Субъекты воспитания в воспитательной системе школы	109
Лекция 11. Школа и семья как партнеры эффективного воспитания	110
Практическое занятие 11. Школа и семья как партнеры эффективного воспитания	119
Лекция 12. Воспитательное пространство как пространство взаимодействия субъектов воспитания	120
Практическое занятие 12. Событийный подход к созданию воспитательного пространства	133
Лекция 13. События воспитания и воспитание как со-бытие	134
Практическое занятие 13. События воспитания и воспитание как со-бытие	150
Практическое занятие 14. Разработка проекта событийного воспитания в регионе	167
Лекция 14. Управление воспитательным пространством с помощью событий и событийных сетей	168
Практическое занятие 15. Создание проекта управления воспитательным пространством с помощью событийных сетей	174
Лекция 15. Формирование российской идентичности: потенциал воспитательного пространства	175
Лекция 16. Экспертиза воспитательной системы	182
Практическое занятие 16. Экспертиза воспитательной системы	192
Заключение	193
Библиографический список	194
Приложение 1	203
Приложение 2	206

Учебное издание

Якушкина Марина Сергеевна

**НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
УПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ**

Учебно-методическое пособие

Редактор *Е.В. Пилясова*

Технический редактор *Н.П. Крюкова*

Компьютерная верстка: *Л.В. Сызганцева*

Дизайн обложки: *И.И. Шишкина*

*При оформлении обложки использованы
изображения от starline и freepik (сайт ru.freepik.com)*

Подписано в печать 21.03.2026. Формат 60×80/16.

Печать оперативная. Усл. п. л. 12,14.

Тираж 100 экз. Заказ 1-08-25.

Издательство Тольяттинского государственного университета
445020, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14,
тел. 8 (8482) 44-91-47, www.tltsu.ru