

Воспитание В ШКОЛЕ

№5' 2015

СОДЕРЖАНИЕ

РЕДКОЛЛЕГИЯ:

Алиева Л.В.,
доктор
педагогических наук

Шустова И.Ю.,
доктор
педагогических наук

Салов А.И.,
кандидат
педагогических наук

Моисеев А.В.,
кандидат
педагогических наук

Антонова Л.Н.,
доктор
педагогических наук

Круглов В.В.,
кандидат
педагогических наук

Маленкова Л.И.,
кандидат
педагогических наук

Нечаев М.П.,
кандидат
педагогических наук

Суздальцева Л.Н.,
кандидат
педагогических наук

Воспитательная ИДЕОЛОГИЯ

Концепт-инфо

Н. Борытко. Социокультурные вызовы образованию 3

И. Попова. Неформальное образование:
стратегии развития 9

О. Долгая. Воспитание для жизни в объединённой Европе как
один из новых видов воспитания в Чешской Республике 15

Е. Мухаматулина, С. Суханова. Дополнительное
образование — пространство социализации 21

Воспитательная ТЕХНОЛОГИЯ

Педсовет

И. Свинцова. Эстетическое и нравственно-этическое
воспитание подростков через приобщение к традициям
народной культуры и литературу 24

М. Рожков. Как сформировать социальный иммунитет
у школьника? 27

А. Рябчикова. Бюджет времени российских школьников, или
Как инвестируют родители в человеческий капитал детей 31

Н. Щуркова. «Новое воспитание»
в практике школьной жизни 37

Б. Куприянов. Уклады школьной жизни 45

Е. Шантырь. Авторитет классного руководителя:
психологические основы роста личности 53

РЕДАКЦИЯ:

Владимир Круглов,
главный редактор

Светлана Лячина,
ответственный секретарь

Анна Ладанюк,
художественный редактор

Людмила Асанова,
корректор

Александр Барабанов,
вёрстка

Издатель:

Академия социального
управления
при участии ИД «Народное
образование», НИИ школь-
ных технологий

СОДЕРЖАНИЕ

Такое разное **ВОСПИТАНИЕ**

Точка зрения

Н. Маленкова. Позиция специалиста помогающей профессии в работе с дисфункциональной семьёй **61**

В. Красный. Из опыта работы школы-интерната № 4 по социально-психологическому и педагогическому сопровождению воспитанников постинтернатных групп **66**

Е. Кошелева. Развитие навыков социального взаимодействия у воспитанников интернатных учреждений **71**

А. Трапер, М. Эпштейн. Опять о детской организации–2015 **76**

К. Хомутова. Отдыхая, познавай (из опыта работы летней школы юного журналиста) **83**

Ю. Листопадов. Систематизация лагерей..... **92**

Мастер-КЛАСС

Из блокнота

Е. Жилкина. Нравственное воспитание подростков старшего возраста через реализацию проектной деятельности, приуроченной к Году литературы. Творческий проект «В.В. Маяковский» **103**

В гостях у профи

Т. Кубарева. Нравственное воспитание средствами литературного чтения..... **107**

М. Эпштейн. Когда подросткам нечем заняться..... **110**

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ВЫЗОВЫ образованию

Николай Михайлович Борытко, доктор педагогических наук, профессор,
г. Волгоград

Юноша пришёл к своему деду и попросил помочь советом в отношениях с подругами.

Дедушка ответил ему:

— В тот самый день, когда я перестал искать «ту самую девушку» и решил стать «тем самым парнем», я познакомился с твоей бабушкой.
«Тот самый». Притча неизвестного происхождения

Когда мы анализируем социокультурные вызовы школе, чаще всего сеем на тему «не та молодёжь», традиционную и очень древнюю тему. Но ведь если она «не та», то «не тем», не таким должно быть и взаимодействие с нею в рамках образовательного процесса, поскольку вне взаимодействия педагога с обучаемым/воспитанником не мыслится образование вообще. При этом следует учитывать тот факт, что во взаимодействии, в общении всякий человек (и педагог в этом смысле не является исключением) реализует себя, своё отношение, свою позицию к ситуации. Потому именно этому отношению педагога к сути образовательной деятельности, к ситуации образования и посвящены настоящие заметки.

1. Традиции и инновации

Широко известен призыв:
«Образование должно готовить

человека не к прошлому, а к будущему», т.е. образование должно быть основным инновационным механизмом развития общества. Пожалуй, нет человека, который бы утверждал, что развитие (в т.ч. и развитие самого образования) возможно без инноваций. Также известно и то, что инновации не проходят без сопротивления, при единодушной поддержке. Поэтому возникает вопрос: как проводить инновации, чтобы они давали максимальную пользу для развития и встречали минимальное сопротивление?

Нередко мы слышим от молодых, начинающих учителей слова: «Я дала урок!» В таких случаях я задаю вопрос: «А кто у вас его взял?» К сожалению, нередко педагог заинтересован в том, чтобы выразить себя: «изложить материал», «высказать свою точку зрения» и т.п. — что при этом происходит в ученике или воспитаннике, остаётся «вторым планом». По умолчанию считается, что «как-то он улучшается», но как? Что изменилось в его взглядах, подготовке? Изменилось ли вообще? Ответов на эти вопросы

педагог не находит. Порой даже не ищет. И тогда, от непредсказуемости результатов, у педагога возникает чувство надрыва. Хотя каждый знает древние истины о том, что «ученик не сосуд, который нужно наполнить, а факел, который следует зажечь», что «нельзя научить, но можно научиться», что «даже мальчик сможет подвести коня к водопою, но и все конюхи не заставят его пить, если он не испытывает жажды». Всё это мы знаем, не знаем только как пробудить эту жажду к знаниям, самосовершенствованию.

2. «Без принуждения делать не будут»

«Вы сами знаете, что всё новое, даже если оно хорошо и необходимо, наши люди без принуждения делать не будут», — говорил российский император Пётр в начале XVII века, обращаясь к своим министрам. И 300 лет спустя президент России Б.Н. Ельцин в своём выступлении по телевидению повторил почти те же слова: «К сожалению, люди не понимают, что перемены необходимы для улучшения; без инициативы, новых взглядов, свежих подходов и идей мощный прорыв невозможен». Не только российская, но и международная история показывает, что нововведения часто проводятся насильственно, без учёта интересов тех, кто их проводит, и даже тех, во имя кого они проводятся. При этом неуспех объясняется ленью, глупостью, сопротивлением исполнителей.

То же мы наблюдаем и в образовании. В последнее время всё большее число педагогов с удивлением обнаруживает большое количество теорий и концепций «стимулирования познавательного интереса», «формирования мотивации к чему-либо». А между тем ребёнок, в большинстве случаев, приходит в школу с интересом к тому, что он в ней встретит, пусть даже на уровне рефлекса «что такое?». Учитель же, которого настроили «стимулировать», «мотивировать», «побуждать» (читай: «принуждать»), в результате гасит первоначально имеющийся интерес, чтобы потом

вновь его «формировать», как его учили. «Но ведь, действительно, сопротивляются! И вправду не хотят!» — слышу я возражения. Мой собственный сорокалетний педагогический стаж также подтверждает это. Но вопрос в том и состоит: как не «ломать» ребёнка под себя, под программы, под инструкции, а использовать имеющийся в нём природный интерес к новому, к образованию?

3. Ответ даёт культура

Обращение к культуре как объективной реальности даёт понимание не только причин сопротивления, но и путей оптимизации инновационных изменений.

Культура — от латинского *cultura*, от глагола *colo, colere* — возделывание, позднее — воспитание, образование, развитие, почитание.

Культурный — обработанный, возделанный, выращенный человеком, не дикий. Вся совокупность небологических проявлений человека (Пример: Культурные растения. Культурный слой земли, со следами деятельности человека).

Культура — это набор кодов, которые предписывают человеку определённое поведение с присущими ему переживаниями и мыслями, оказывая на него, тем самым, управленческое воздействие. «Культура — это коллективное программирование сознания, которое отличает членов одной группы или типа людей от других» (Герг Хофстеде, нидерландский социолог, предложивший совокупность показателей, определяющих культурные характеристики различных народов на основе исследований, проведённых в 1960–70-е годы).

Очевидно, культура не бывает «хорошей» или «плохой» — она бывает «своей» или «чужой» (м.б. даже «чуждой»). Соответственно, «культурный» не обязательно означает «хороший» (если это представитель чуждой культуры). Отсюда

и оценка молодёжи: она не хорошая или плохая, она *другая*, поскольку представляет *другую культуру, другой образ мысли, образ жизни*.

4. Педагогическое понимание культуры

Различные трактовки категории «культура» дают нам разные ориентиры воспитания, различные «координаты воспитательного пространства» или «педагогические коды»:

Первая трактовка культуры: «Исторически определённый уровень развития общества и человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей». Эти типы и формы выражаются в моральных *нормах*, принятых в том или ином сообществе. А подчинение нормам регулируется чувством *стыда* и выражается в соответствующем этим нормам *поведении*. Человек, ведущий себя в соответствии с принятыми нормами («нормальный»), оценивается сообществом как *личность*.

Вторая группа определений трактует культуру как «общий объём творчества человечества». Внутренним источником творчества, как известно, являются *нравственные смыслы*. Они определяют иное чувство — *совесть*, и сами им определяются. В этом аспекте человек раскрывается через характер *общения* и воспринимается сообществом как *индивидуальность*, т.е. совокупность черт, отличающих этого человека от других.

Наконец, понимание культуры как «практической реализации общечеловеческих и духовных ценностей» и человека даёт возможность воспринимать через *духовные ценности*, формирование которых регулируется чувством *сострадания*. В отличие от реактивных чувств стыда и совести оно является побудительным чувством и проявляется через *деятельность*. Соответственно, и человек воспринимается здесь в аспекте его субъектности, т.е. созидательной активности.

Так три понимания культуры дают понимание трёх составляющих Человека, трёх его педагогических измерений: его личностного, индивидуального и субъектного аспектов, которые раскрываются и формируются, соответственно, в поведении, общении и деятельности.

5. Общий знаменатель любых пониманий культуры — традиция

Традиция — это:

- прежде всего то, что не создано самим человеком или сообществом, не является продуктом их собственной активности, а то, что передано предыдущими поколениями;
- набор передаваемых из поколения в поколение представлений, обычаев, привычек и навыков практической деятельности;
- социальное наследие, преемственная связь между старым и новым;
- регулятор общественных отношений, исторически сложившиеся правила поведения, выполняемые под воздействием общественного мнения;
- то, что усвоено в процессе жизни (часто — на подсознательном уровне), привычно, стало для человека и сообщества нормой, отклонение от которой осуждается и эмоционально дискомфортно.

Принимая те или иные традиции, человек становится частью чего-то большего, более значимого и сильного, чем он сам: частью сообщества. Это могут быть семья или уличная компания, спортивная секция или молодёжная субкультурная группа. Внутри этого сообщества человек приобретает защиту, состояние комфорта. Из этой культуры своего сообщества человек впитывает одобряемые сообществом нормы поведения, в этой же культуре находит нравственные смыслы как внутреннее оправдание своей жизни, в ней (в культуре) утверждает ценности и находит признание им. Так культура социальной группы (национальная, молодёжная, профессиональная и т.п.) становится культурой самого человека, его человеческой сущностью, поскольку всё человеческое в человеке — это и есть культура.

Всякая же инновация нарушает традицию, что приносит дискомфорт. А большинство людей не испытывают удовольствия от дискомфорта, поэтому они эмоциональ-

но не принимают инновацию. Значит, для проведения инновации следует найти её опору в существующей культуре и минимизировать её противоречия с культурой, показав перспективы развития именно этой культуры, раскрытия заложенных в ней потенциалов, улучшения для людей, реальное удовлетворение всего спектра их потребностей.

6. Что даёт насильственное проведение инноваций?

Во всякой культуре заложены механизмы её самосохранения. Основной из таких механизмов — ритуальность. При внутреннем неприятии проводимых изменений и невозможности им противостоять люди лишь «играют роль», не реализуя содержания инновации. Согласно исследованиям Г. Хофстеде, ритуальность наиболее свойственна именно авторитарным культурам. От себя добавим, что особенно это проявляется в образовании: педагог в своей работе реализует не инструкции и программы, а самого себя, поэтому он должен принять инновацию как своё дело. Так же и с учениками: что им задано, то и ответят; но думать и действовать будут по-прежнему. А педагог (тоже, по-прежнему) будет оправдывать себя известным: «Надо же что-то делать!» А почему «что-то»? Почему не то, что даёт реальный результат?

Под культурой понимают человеческую деятельность в её самых разных проявлениях, включая все формы и способы человеческого самовыражения и самопознания. Отсюда и общий принцип: в культуру входит лишь то, что включено в деятельность человека, только через деятельность ученика/воспитанника с новыми.

7. Что даёт внутреннее принятие инновации?

На самом деле люди хотят совершенствоваться, хотят улучшать окружающую жизнь,

хотят работать более эффективно. Если они видят, что проводимое изменение отвечает этим их желаниям, то активизируются внутренние потенциалы человека, инновация даёт неизмеримо больший, чем ожидалось, эффект. Образовательная инновация специфична и в этом аспекте: ведь обучение, воспитание и развитие реализуются здесь не иначе, как через взаимодействие, а значит, в случае внутреннего принятия инновации, педагогом актуализируются не только его собственные потенциалы развития, но и его учеников.

8. Как обеспечить внутреннее принятие инновации?

Нужно, чтобы она «вписывалась» в человеческие отношения, среди которых выделяются нормативные/поведенческие, ценностные/деятельностные и смысловые/коммуникативные. Особое значение имеет третья группа (смысловых) отношений, которые часто бывают неосознанными/невербализованными. Их трудно выявить, трудно учесть. Но смысл — это «значение для меня», потому именно смысловое неприятие может стать тем айсбергом, о который затем разобьётся «Титаник Инновации». Лучше, когда педагог проводимую инновацию воспринимает как свою собственную — тогда он сам же и осмыслит её, т.е. наделит смыслами. Это «согреет» его, сделает комфортным реализацию инноваций. Приём известный: когда жена говорит мужу: «Милый, хочу тебя порадовать, купить себе шубку!»

Но эмоциональное отторжение вызывает и противоречие двум другим группам отношений. Противоречие внутренне принятой (привычной) норме воспринимается как «ненормальное», а значит — потенциально враждебное, опасное, с которым нужно бороться. Противоречие ценностям, которые человек утверждает в своей деятельности, воспринимается как прямое противоборство.

9. Культурные основания инновации

Соответствие нормативным отношениям — в национальной культуре, культуре социально-профессиональной группы, традициях региона, города, школы, семьи. В основном, это моральные нормы.

Соответствие ценностным отношениям — в идеологических ориентациях человека, в его декларируемых целях, в корпоративной культуре тех сообществ, активным членом которых он является, в религиозных взглядах. Их ядро составляют духовные ценности.

Соответствие смысловым отношениям — в характере общения, в дружеских связях человека, в его мечтаниях, в его потребностях (даже не осознаваемых), верованиях (и суевериях). Они регулируются нравственной сферой человека.

10. Менеджмент инноваций в образовании

Чтобы провести инновацию «сверху», надо, чтобы она стала «инновацией снизу». При этом недопустимы никакие манипулятивные действия, поскольку даже если они не будут поняты, то вызовут эмоциональное неприятие. Следует создать условия для проявления свободной инициативы педагогов и других сотрудников школы, учащихся и их родителей, для поддержки общественным мнением перспективных проектов и организационно обеспечить их реализацию. Такая стратегия первоначально представляется сложной, но реально более осуществима.

Один из австрийских коллег рассказал мне историю из своей консультативной практики. Пытаясь разобраться в причинах напряжённой ситуации в школе, он с педагогами обнаружил интересный факт: почему-то вопросы в школе задают только учителя; причём те вопросы, на которые уже знают ответы. Тогда они договорились со следующего дня не задавать вопросы, на которые сами знают ответы. В школе воцарилась тишина: учителя безуспешно пытались придумать вопросы, на которые не знают ответов; ученики же по привычке вопросов не задавали. Первыми не выдержали ученики: стали задавать вопросы. Учителя с радостью стали на них отвечать (они же знали ответы!),

а ученики с удивлением слушали, как учителя рассказывают не то, что сами решили, а то, о чём их спрашивали. Напряжённая атмосфера в школе «испарилась» сама собой.

11. Толерантность — путь эффективных инноваций

В последнее время толерантность стала чуть ли не грязным ругательством. В педагогическом сознании существует довольно устойчивый стереотип, согласно которому толерантность отождествляется с конформизмом, вседозволенностью, безусловным отказом от всяческих запретов и ограничений, в том числе этических (моральных, нравственных, духовных). Пути преодоления этого стереотипа обнаруживаются в понимании толерантности как устойчивости, сопротивляемости внешним влияниям, обладании человеком *устойчивой жизненной позицией, способности быть субъектом собственной жизни.*

Толерантность — это прежде всего уважение Другого, его позиции (не обязательно их приятие!). Так или иначе толерантность предполагает установку человека на независимость, на «несиловое» отношение к любым идеям, а самое главное — ответственность человека за свои собственные убеждения и поступки, понимание их относительности, т.е. невозможности их такого обоснования, которое было бы бесспорным для всех.

Толерантность проявляется на трёх уровнях:

1) Конвенция — соглашение человека с принятыми в данном сообществе нормами, примирение с ними, координация своего поведения путём самоограничения.

Пятилетняя Настя собирается гулять во дворе и рассуждает: «Опять Света будет требовать, чтобы я дала поиграть ей своей куклой. Мне она и самой

нравится! Но лучше я отдам ей куклу, потому что я не хочу раздружиться со Светой». Настя сознательно соглашается отдать любимую куклу во имя сохранения дружбы, которая для неё важнее. При этом она не выдвигает никаких встречных требований, не ведёт переговоров о взаимных уступках — она сама принимает решение, основанное на согласии с прогнозируемыми условиями. Это проявление конвенциональной толерантности.

Может быть и противоположная ситуация, когда сообщество нуждается в данном человеке и готово ради этого примириться с его взглядами, проявить снисхождение к его отклоняющемуся от принятых норм поведению. Однако принятие это происходит не как результат внешнего принуждения (физической силой или пропагандой), а в результате осознанного решения. Именно в силу такого решения (конвенции) подобное поведение признаётся как толерантное.

2) Компромисс — взаимные уступки как взаимное нравственное движение навстречу друг другу: сам человек и принимающая его группа взаимно принимают на себя определённые обязательства по отношению друг к другу.

Такие сцены можно наблюдать довольно часто между детьми, которые «торгуются», договариваясь о совместных действиях:

— Ладно, я пойду с тобой гулять, но ты не будешь меня обзывать в классе дурой.

— Ладно, а ты не говори, что я...

И т.д.

Договаривающиеся стороны признают друг друга равноправными и это равенство подчёркивают путём взаимных уступок. Эти уступки могут быть и несущественными, ритуальными, однако они делаются во имя демонстрации взаимного уважения и отказа от каких-либо преимуществ по отношению к другой стороне.

3) Консенсус — это решение, принятое на основе общего согласия сторон при отсутствии формально заявленных возражений. Согласно этому пониманию, каждая культура, ценностная и познавательная система помимо борьбы с другой системой так или иначе пытается учесть её опыт, расширяя тем самым горизонт своего собственного опыта.

Как показывают исследования, в нормативных отношениях для регулирования адекватного поведения достаточно бывает конвенции, в смысловых для комфортного общения — компромисса, а в ценностных, для результативной деятельности, необходим консенсус.

12. Проблемы и риски: «признание заслуг» и почести

Основной критерий толерантного взаимодействия — искреннее стремление сторон к конструктивности во взаимоотношениях, «разумный эгоизм». Основной проблемой является неверие педагога в результативность толерантности, его попытки манипулировать школьниками. Ответная реакция школьников на лицемерие педагога — ритуальность, показное согласие либо прямой протест. Трансактный анализ (Э. Берн) однозначно показывает нам: в ответ на позицию «родителя» либо позиция «ребёнка» (манипулирование в позиции «снизу»), либо позиция «родителя» (конфронтация), но не позиция «взрослого» (сотрудничество).

А это означает, что результативные изменения в образовательном процессе возможны, лишь когда обе взаимодействующие стороны (педагог и воспитанник) готовы к самоизменениям под влиянием взаимодействия, когда в лексиконе педагога оценка «Правильно!» изменится на «Согласен!», а «Неправильно!» — на «Не согласен. Докажи!», когда учитель, идя в класс, будет готовиться не к насилию и борьбе, а к сотрудничеству и взаимному поиску истины. **В_рШ**

НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: стратегии развития

Ирина Николаевна Попова, заместитель руководителя Центра социализации, воспитания и неформального образования, ФГАОУ «Федеральный институт развития образования», доцент, кандидат педагогических наук

Согласно основным положениям Меморандума непрерывного образования Европейского союза, неформальное образование — это «составная часть образовательного комплекса; программы и курсы, по завершении которых не возникает каких-либо правовых последствий, в частности, права заниматься оплачиваемой деятельностью или поступать в образовательные учреждения более высокого уровня»¹.

Однако в Законе «Об образовании РФ» № 273-ФЗ² нет такого понятия, как «неформальное образование». Что серьёзно затрудняет нормативное закрепление процесса его развития в реальных условиях организации деятельности образовательных организаций. В этой связи у руководителей возникают проблемы в оформлении Устава образовательной организации, разработке локальных актов, программы развития, организации образовательного процесса в целом.

Поэтому следует определиться со стратегиями его развития на основе использования ресурсов существующей в настоящее время в системе образования нормативной базы.

¹ Меморандум непрерывного образования Европейского союза — Режим доступа: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html> (Дата обращения: 5.05.2015).

² Федеральный закон «Об образовании РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ — Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_165887/ (Дата обращения: 7.05.2015).

Сегодня есть возможность обоснованно говорить о четырёх возможных стратегиях развития неформального образования в образовательной организации:

1) *Стратегия интеграции основного и дополнительного образования* — основывается на расширении культурно-образовательных ресурсов и возможностей образовательной организации

Стержень этой стратегии — идея управления образовательными программами, которые определяют содержание образования, содействующего «взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями» (Федеральный закон «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ гл. 2, ст. 12, п. 1).

Разработка и реализация этой стратегии опирается на следующие положения Закона «Об образовании РФ» № 273-ФЗ:

- система образования включает в себя... образовательные программы различных вида, уровня и (или) направленности (гл. 2, ст. 10, п. 1.1);
- система образования создаёт условия для непрерывного образования посредством реализации основных об-

разовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ (гл. 2, ст. 10, п. 7).

Образование может осуществляться как в образовательных организациях, так и вне их (в форме семейного образования и самообразования) (п. 1), в очной, очно-заочной или заочной форме (п. 2), также возможно сочетание различных форм получения образования и форм обучения (п. 4) (гл. 2, ст. 17).

В образовательной организации могут развиваться формы и виды деятельности, выходящие за пределы общего и дополнительного образования и удовлетворяющие интересам современных детей. Это могут быть формы интенсивных погружений, развитие сетевых сообществ, дистанционных школ и виртуальных лабораторий, расширение игровых, клубных, студийных видов деятельности, в том числе и стажировки, и международные обмены. Это может быть также деятельность на базе школьных музеев, туристских клубов, военно-спортивных объединений, исследовательских (поисковых) отрядов, волонтерских групп и многое другое.

В качестве методической поддержки можно использовать Методические рекомендации по развитию дополнительного образования детей в общеобразовательных учреждениях³. Этот документ с позиции развития неформального образования ориентирует внимание руководителя на:

- понимание специфики организации внеурочной работы с учащимися (п. 2). В этом документе внеурочная работа понимается как «деятельность, организуемая с классом, группой учащихся во внеурочное время для удовлетворения потребностей школьников в содержательном досуге (праздники, вечера,

³ Приложение к письму Минобрнауки России от 11 июня 2012 г. № 30–51 433/16 — Режим доступа: http://vuo.ucoz.ru/index/dokumenty_i_materialy_po_organizacii_dopolnitelnogo_obrazovaniya_detej/0-51 (Дата обращения: 7.05.2015).

дискотеки, походы), их участия в самоуправлении и общественно полезной деятельности, детских общественных объединениях и организациях» и «ориентирована на создание условий для неформального общения ребят одного класса или учебной параллели, имеет выраженную воспитательную и социально-педагогическую направленность»;

- связь и соотношение внеурочной работы и дополнительного образования в части «создания условий для развития творческих интересов детей и включения их в художественную, техническую, эколого-биологическую, спортивную и другую деятельность»;
- необходимость расширения культурного пространства школы и расширение воспитательного «поля» школы посредством включения личности в многогранную, интеллектуальную и психологически положительно насыщенную жизнь, где есть условия для самовыражения и самоутверждения (п. 3);
- уровни организации и структурно-организационные формы дополнительного образования в школе (п. 4);
- необходимость развития сотрудничества школы с другими организациями и «приглашение новых людей (работников культуры, науки, производства, представителей общественных ветеранских организаций), готовых работать с детьми» (п. 6).

2) Стратегия «Развитие инновационных процессов в образовательной организации» — ориентирована на поиск и апробацию инновационного содержания и вариативных форм образования на основе учёта индивидуальных особенностей и потребностей основных заказчиков на образование (Закон «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ гл. 2, ст. 20)

Образовательные организации могут в рамках инновационной деятельности создавать или апробировать креативные модели развития образовательного пространства (проектирование «образовательного ландшафта»), где предметом инновационных процессов могут быть определены:

- проектирование системы неформального образования в современной образовательной организации;
- развитие вариативных форм неформального образования;
- интеграция общего, дополнительного и неформального образования в современной школе (территориальном образовательном комплексе) и др.

Эта стратегия, учитывая опыт реализации неформального образования за рубежом, позволяет в российских условиях апробировать, адаптировать и обосновывать возможности внедрения инновационных моделей в практику отечественного образования. Здесь, с точки зрения современных исследователей в области неформального образования, проблема его организации непосредственно связана с изучением социального заказа на образование, в котором должна отражаться сущность общественной потребности в формировании личностных качеств будущего гражданина страны.

В настоящее время в рамках реализации этой стратегии особый интерес представляет опыт Ярославской области. Под научным руководством доктора педагогических наук, профессора А.В. Золотарёвой в этом регионе реализуется масштабный проект «Пространство неформального образования детей — ресурс инновацион-

Воспитательная ИДЕОЛОГИЯ

ного развития Ярославского региона». Этот проект направлен на развитие среды возможностей для учащихся посредством разработки программ и проектов, расширяющих образовательный потенциал региона, способствующих развитию ребёнка за пределами урока.

Цель проекта — создание региональной инфраструктуры неформального образования, предполагающего формирование 3-векторного пространства:

- 1 вектор — развитие основного (школьного) образования за счёт развития региональной инфраструктуры неформального образования;
- 2 вектор — развитие дополнительного образования за счёт развития региональной инфраструктуры неформального образования;
- 3 вектор — развитие ребёнка в условиях региональной инфраструктуры неформального образования.

Инструментальная сторона проекта связана с реализацией идеи содействия максимально возможной индивидуализа-

Модель управления пространством неформального образования в общеобразовательном учреждении (уч. СПО)	Модель управления пространством неформального образования в региональном центре неформального образования	Модель управления пространством неформального образования через услугу дополнительного образования детей	
		в системе УДОД	с учётом партнёрских связей с ведомствами социальной сферы, представителями профессиональных сообществ, конфессий и т.п.
Изменения коснутся образовательной программы школы (учреждения СПО), организационных схем и способов деятельности детей во второй половине дня (исследовательская, проектная деятельность, метапредметы, образовательные события, пробы и т.п.)	Изменения коснутся образовательного ландшафта региона за счёт разработки и реализации различными «авторами» (НКО, УДОД, школа и др.) сетевых образовательных программ, позволяющих формировать социальный капитал за пределами школы (тренинги, краткосрочные модули и проекты)	Изменения коснутся образовательной программы УДОД, разрабатываемого и предлагающего на региональный рынок услуги (модули) формирования востребованных дополнительных квалификаций, способностей (на основе интересов детей, родителей, государственного заказа и др.)	Изменения коснутся образовательного ландшафта региона за счёт создания договорного пространства «УДОД — партнёры», оформления межведомственных услуг неформального образования

ции образовательного процесса за счёт сетевых программ (сетевых групп детей, сетевых тренеров, сетевого расписания), практики тьюторского сопровождения индивидуальных образовательных маршрутов (дети с различными специальными потребностями), использования ресурсов внеурочной деятельности и каникулярного времени.

Сегодня в регионе закреплены и реализуются три + 1 (включая одну вариативную) перспективные модели развития пространства неформального образования:

Проект предполагает разработку, апробацию, использование, внедрение форм и методов образования и социализации учащихся, выходящих за пределы классно-урочной системы.

В рамках проекта планируется систематизировать и обеспечить диссеминацию форм и методов, разработанных и апробированных как в Ярославской области, так и за её пределами⁴. Таких как:

- тьюторское движение (Т. Ковалёва), тьюторское сопровождение одарённых детей в процессе взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования (А. Золотарёва, Е. Лекомцева);
- событийный поход, проблемно-тематические дни (М. Рожков, К. Сапегин, Л. Байбородова);
- метапредметы в учебном плане (Ю. Громько, А. Хуторской);
- открытое образование, теория общепедагогических технологий (В. Юдин, А. Попов);
- детские компании и фирмы (проект «Достижение молодых»);
- развитие НКО, волонтерских и гражданских инициатив, социокультурных проектов (М. Жуков);
- дебаты (Т. Светенко, А. Логинова);
- интеграция и сетевое взаимодействие общего, дополнительного и профессионального образования (А. Золотарёва, С. Паладьев);

⁴ Инновационные практики неформального образования в Ярославской области — Режим доступа: <http://openclass.ru/www.openclass.ru/node/440108> (Дата обращения: 12.05.2015).

- изучение социального заказа на дополнительное образование (А. Золотарёва);
- развитие техносферы учреждений дополнительного образования детей, адекватной запросам рынка труда (А. Золотарёва, Л. Серебренников);
- модели подготовки кадров для сферы дополнительного образования детей в соответствии с ФГОС ВПО нового поколения (А. Золотарёва) и др.

3) Стратегия «Организация дистанционного образования» — расширение возможностей образовательных ресурсов на основе использования интернет-технологий, реализация идеи открытого образования (Федеральный закон «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ гл. 2, ст. 16)

В неформальном образовании нет такого понятия, как учебный год. Отсюда и длительность обучения, и способ его организации — категории гибкие по своей сути и максимально вариативные, так как задаются самими участниками образовательного процесса. Образование может длиться от одного или нескольких часов или дней до нескольких лет. А среди наиболее популярных форм обучения присутствуют как очные, так и on-line тренинги, семинары, школы, учебные курсы с применением средств и возможностей электронного дистанционного обучения.

Именно дистанционное обучение для развития неформального образования обладает большим потенциалом. Об этом свидетельствует опыт Санкт-Петербургских школ Красногвардейского района, развернувших свою деятельность по развитию неформального образования на основе использования потенциала технологий социальных сетей в формировании социальной идентификации личности учащихся⁵. Идея использования ресурсов дистанционного образования сегодня обрабатывается

⁵ Ульянова Н.Н. Перспективы развития школьной социальной сети как пространства неформального образования учащихся — Режим доступа: <http://pandia.ru/text/78/381/754.php> (Дата обращения: 8.05.2015).

на базе региональных инновационных площадок во Владимирской, Ивановской, Нижегородской и многих других областях, где неформальным образованием занимаются не только дети, но и их родители. Таким образом, образование расширяет свои возможности и границы, приобретаая характер открытого, максимально доступного, непрерывного.

Отличительная особенностью модели открытого образования — её доступность и максимальная индивидуализация, где основной дидактической единицей является образовательная задача, выходящая в своём решении на присутствие множества различных уровней образовательного результата. В этой логике институт образования мыслится как сеть, пронизывающая пространства детской и взрослой жизни, обустривающая их как пространства развития.

4) Стратегия развития сетевого взаимодействия организаций, реализующих дополнительные образовательные программы — расширение социального партнёрства организаций (в том числе межведомственного) как основания для развития вариативности и персонализации образования (Федеральный закон «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ гл. 2, ст. 15)

В тексте Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» одной из современных форм построения системы образования закрепляется сетевая форма реализации образовательных программ с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе научных, медицинских, физкультурно-спортивных организаций, организаций культуры и иных организаций, обладающих необходимыми образовательными ресурсами.

Эта идея подчёркивается также в документах ФГОС НОО и ООО. Согласно требованиям ФГОС, в его реализации должна участвовать не только школа, но и учреждения дополнительного образования, культуры, спорта, частных и других организаций. Поэтому деятельность образовательных организаций в рамках стандарта не может быть изолированной. А школа в первую очередь должна быть заинтересована в расширении образовательного пространства реализации стандарта за счёт раз-

Воспитательная ИДЕОЛОГИЯ

вития своих партнёрских связей в реализации современных задач образования.

Высокая исследовательская активность в анализе ресурсов сетевого взаимодействия по развитию вариативных форм неформального образования в настоящее время проявляется в деятельности сетевых экспериментальных площадок ФГАУ «ФИРО», разрабатывающих ряд инновационных моделей:

- модель ресурсного центра педагогического сопровождения одарённых детей на базе УДОД (ДДЮТ г. Октябрьский, Республика Башкортостан);
- модель Центра детского творчества с изучением прикладной экономики (ЦДТсИПЭ, г. Киров);
- модель развития неформального образования в ДЮСШ (ДЮСШ, г. Радужный, Владимирская область);
- модель Муниципальных ресурсных центров по сопровождению внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС нового поколения (ГИМЦ, г. Иваново; ЦВР «Лад», г. Радужный и ЦВР, г. Муром Владимирской области).

Таким образом, анализируя возможности неформального образования как ресурса управления развитием обучающихся с позиции педагогического менеджмента, есть необходимость выделить ряд задач, позволяющих проектировать перспективы развития данного направления в условиях образовательных организаций. К таковым относятся:

Реализация поставленных задач позволит руководителю современной образовательной организации обеспечить условия для развития актуальной, вариативной, персонально инициированной среды удовлетворения образовательных потребностей учающихся, направленной на повышение познавательной активности и мотивации детей за счёт новых форм организации образовательной деятельности. Это создаст

дополнительные возможности для самореализации творчески мыслящих педагогов. И, как следствие, будет способствовать усиле-

нию образовательного и социального эффекта в процессе развития и воспитания подрастающего поколения. **В₃Ш**

Задача 1. Дифференцированное изучение социального заказа на образование: дополнительное, профессиональное, неформальное

Условия реализации	Прогнозируемые результаты
<ul style="list-style-type: none"> маркетинговые исследования в сфере дополнительного и неформального образования 	<ul style="list-style-type: none"> заказ на реализацию актуальных образовательных потребностей и интересов субъектов образования; заказ на программы внеурочной деятельности в рамках реализации ФГОС НОО и ООО, дополнительные общеобразовательные общеразвивающие и предпрофессиональные программы; заказ на формы и способы организации внеурочной деятельности, дополнительного и неформального образования; анализ ресурсов реализации социального заказа на дополнительное и неформальное образование

Задача 2. Переориентация с управления образовательным учреждением на управление образовательными программами, в том числе с учётом специфики дополнительного и неформального образования

Условия реализации	Прогнозируемые результаты
<ul style="list-style-type: none"> переход от ресурсоцентрированного управления к целеориентированному управлению 	<ul style="list-style-type: none"> регламентация реализации образовательных программ с учётом развития дополнительного и неформального образования; организационные механизмы управления образовательными программами; создание банка образовательных программ внеурочной деятельности, дополнительного образования, неформального образования; механизмы оценки качества образования, в т.ч. практики внешней экспертной оценки и самооценки

Задача 3. Развитие инновационных практик реализации неформального образования

Условия реализации	Прогнозируемые результаты
<ul style="list-style-type: none"> стимулирование профессиональной активности педагогов на расширение и углубление содержания, поиск новых форм и методов мотивации интереса детей к изучаемому предмету за пределами школьной программы; профессиональная подготовка педагога в условиях системы повышения квалификации к реализации идеи неформального образования 	<ul style="list-style-type: none"> развитие вариативности образования; развитие индивидуализации и персонализации образования; разработка компетентностных и социокультурных практик, практик открытого образования, позитивной социализации детей, сопровождения детей с особыми образовательными потребностями (с признаками одарённости, с ОВЗ), практик неформального образования в условиях детских общественных объединений, в период каникулярного времени и т.п.; развитие направлений проектной деятельности

Задача 4. Совершенствование механизмов сетевого взаимодействия организаций образования, культуры, спорта, государственно-частного сектора с организациями других ведомств, бизнес-сообществами в реализации образовательных программ

Условия реализации	Прогнозируемые результаты
<ul style="list-style-type: none"> проектирование сетевого взаимодействия организаций на основе развития партнёрских отношений 	<ul style="list-style-type: none"> разработка сетевых моделей взаимодействия формального и неформального образования, общего, дополнительного и профессионального образования; разработка нормативно-правовых и организационных механизмов реализации образовательных программ в условиях сетевого взаимодействия; развитие партнёрских связей с организациями высшего, дополнительного профессионального образования, методических служб

ВОСПИТАНИЕ ДЛЯ ЖИЗНИ в объединённой Европе как один из новых видов воспитания в Чешской Республике¹

Оксана Игоревна Долгая, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», o-dolgaya@yandex.ru

Политические и экономические изменения конца 80-х — начала 90-х годов в восточно-европейских странах вызвали стремление европейского сообщества к углублению интеграции внутри Европейского союза и к вовлечению в него стран Центральной и Восточной Европы. В 1997 году Европейским парламентом опубликован документ «Повестка дня 2000», где сформулирована стратегия будущей деятельности ЕС, которая базируется на двух задачах: укрепление ЕС и расширение его границ. В этом документе было отмечено, что сила Европейского союза, а значит соответствие вызовам XXI века, зависит от постоянного сбалансированного экономического роста, конкурентоспособности, остановки роста безработицы, повышения уровня жизни граждан Евросоюза. Достижению этих целей, по мнению европейских экспертов, должны способствовать реформы основных направлений политики. Кроме того, как отмечалось в документе, необходимо вовлечь в интеграционные процессы и страны Восточной Европы.

Что касается Чешской Республики, то свою просьбу о вступлении в Европейский союз правительство В. Клауса, бывшего на тот момент президентом ЧР, передало

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 15-06-10102-а, 2015 год.

в феврале 1996 года. С этого времени во всех направлениях экономического, политического, социального развития этой страны стали решаться задачи, связанные с необходимостью установления соответствия всех областей жизни Чешской Республики «копенгагенским критериям», принятым в 1993 году: стабильность демократических институтов, обеспечение верховенства закона, соблюдение прав и свобод человека, гарантии прав национальных меньшинств, функционирующая рыночная экономика, способность выдержать конкуренцию в рамках ЕС, способность выполнять обязанности страны-члена ЕС, готовность передать часть суверенитета, выполнение соглашения об ассоциации, развитие структурного диалога, видение перспектив процесса ассоциативного участия.

Стремление Чешской Республики вступить в Европейский Союз оказало безусловное влияние на формирование одной из важных сторон развития страны — на развитие образования и воспитания молодёжи. При разработке целей и задач реформируемого чешского образования специалисты во многом опирались на общеевропейские и мировые тенденции в этой сфере, на документы, выработанные мировым сообществом. В 1978 г. ЮНЕСКО разработала рекомендации, в которых воспитание учащихся в духе мира, взаимопонимания между народами, уважения прав и достоинства личности рассматривается как главная

задача школы. Образование в самом широком смысле слова признано важнейшим путём спасения находящейся в опасности цивилизации, как указывалось и в материалах конференции «Среда и развитие», организованной ЮНЕСКО в 1992 г. в Рио-де-Жанейро. На выработку стратегии чешского образования оказали влияние и рекомендации, содержащиеся в концепции развития образования для XXI века, выработанные международной комиссией ЮНЕСКО под руководством Ж. Делора. В них подчёркивается незаменимая роль школы — содействовать более широкому взаимному пониманию в мире, развитию высокого чувства ответственности и солидарности с учётом всех наших духовных и культурных различий: чувства гражданственности, умения жить вместе.

Эти и многие другие международные и общеевропейские документы оказали существенное влияние на формулирование стратегических документов чешского образования, на содержание целей и задач в области образования и воспитания. Стремление войти в Евросоюз и участвовать в его жизни в качестве равноправного члена потребовало сформировать у чешской молодёжи качества и черты, объединяющие молодых людей, населяющих европейское пространство. Одной из важных задач стало воспитание молодого поколения в духе двойной лояльности — к своей стране и к европейским ценностям и традициям. Для чешской культуры и образования эта задача не явилась чем-то новым и незнакомым, поскольку большой период своего исторического развития Чехия была частью Австро-Венгерской империи и многое унаследовала из этого периода, в частности в системе обучения и воспитания. Также являясь государством, где доминирует католицизм, Чехия традиционно близка многим европейским странам.

Среди важных государственных стратегических документов в сфере образования можно назвать опубликованный в 2000 году документ Министерства образования, моло-

дёжи и спорта ЧР «Обращение к десяти миллионам»², содержащий анализ образования на тот период и возможные направления его развития. В этом документе перечислены двенадцать основных положений, на которые опиралось правительство Чехии при модернизации своей школьной системы. Первым из направлений названо — школа для Европы. Таким образом, на первое место была выдвинута связь с Европой и, соответственно, необходимость учёта этой направленности при формулировании задач воспитания. Следующим документом, определяющим современную государственную политику ЧР в области образования, стала «Белая книга» (Народная программа развития образования в Чешской Республике), принятая правительством 7 февраля 2001 года, где также была прописана необходимость тесной связи с европейскими народами и воспитание в духе традиционных европейских ценностей. «Белая книга» легла в основу Закона об образовании Чешской Республики, который действует с 2004 года по настоящее время. В нём, среди общих целей образования второе и третье место отводится следующим целям:

- поддержка сознания принадлежности собственного народа к европейскому и общемировому сообществу, уважения к другим народам, культуре и ценностям, которые выработались за период развития человеческого общества,
- воспитание уважительного отношения к европейским культурным традициям и ценностям, к этнической, культурной, языковой и религиозной принадлежности каждого, не взирая на то, представителем какого народа (малого или большого) он является³.

Современная система школьного образования Чешской Республики работает на основе комплекса образовательных программ, вершиной которого является

² Vyзва pro deset milionu/ MSTŠ. Praha. 2000.http://www.10milionu.cz/cgi-bin/toISO-8859-1/studie/1_studie.html

³ Skolsky zakon. — Praha, 2004, 2012. <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

государственная программа образования детей от 3-х до 19-ти лет. Эта Программа — законодательный документ, определяющий главные духовные и моральные ценности общего познания, ключевые компетенции, цели и содержание образования в рамках всей образовательной системы, т.е. от материнских школ (детских садов) до полного среднего образования. В этой Программе особо выделяются области, важные для жизни в объединённой Европе: воспитание в духе демократии, экологическое воспитание, поликультурное воспитание с учётом жизни в европейском пространстве, экономическое воспитание. Кроме того, в Программе ставится акцент в воспитании учащихся на народные традиции, культурные ценности и любовь к родному краю. Таким образом, Государственная образовательная программа ЧР задаёт направления, которые затем учитывались при разработке программ более низкого уровня — ступеней образования и школьных программ.

Воспитание в духе двойной лояльности — к своей стране и к объединённой Европе, закреплённое в целях и задачах чешского образования, начинает реализовываться ещё в дошкольный период.

В действующей с 2005 года «Рамочной программе по дошкольному образованию», составляющей элементарную основу образования, на которой базируются последующие его ступени, содержание образования носит интегрированный характер, условно подразделяясь на пять областей, среди которых есть область под названием: Ребёнок и мир. Образовательными задачами области «Ребёнок и мир» являются: знакомство с родным городом и формирование положительного к нему отношения; усвоение первых сведений о природе, культуре, технике; о существовании разных культур и народов; основы экологических знаний об окружающем мире.

Уже на этом этапе ребёнок получает начальные знания о своей родной стране и её культуре, в игровой форме ему представляют некоторые национальные обычаи и культурные традиции. Далее ребёнку дают представление о многообразии других стран и народов, и прежде всего — окружающих его родину европейских стран.

Таким образом, в чешском образовании уже в возрасте детей 3–6 лет происходит знакомство ребёнка со своим городом и страной, их культурой и традициями, и, с другой стороны, ребёнок узнаёт о разнообразии стран и принадлежности его родины к европейским народам⁴.

Приобретённые на дошкольной ступени знания и компетенции в области воспитания в духе познания других стран и народов и начального формирования любви к своей родине расширяются и углубляются в основной школе (1–9 классы). «Рамочная программа основного образования»⁵ подразделяется на две части — 1-я ступень — начальная (1–5 класс) и 2-я ступень (6–9 классы). Одной из образовательных областей на 1 ступени является «Человек и его мир». Эта комплексная область содержания образования не подразделяется в учебном плане на отдельные предметы, и на её изучение отводится 12 часов в неделю в период с 1 по 5 классы. Т.е. количество еженедельных часов по годам решает конкретная школа.

Область «Человек и мир» имеет пять тематических подразделов: *Место, в котором мы живём; Люди вокруг нас; Люди и время; Разнообразие природы; Человек и его здоровье* и непосредственно опирается на знания и опыт, полученные в семье и в материнской школе (детский сад).

При изучении тематической области *Место, где мы живём* упор делается на изучение родного города и региона, прививаются практические навыки жизни в нём (правила дорожного движения, правила пользования общественным

⁴ Долгая, О.И. Предшкольное образование в Чешской Республике [Текст] / О.И. Долгая // Известия РАО.- 2010.-№ 4.-С. 45–56.

⁵ Ramcovy vzdelavaci program pro zakladni vzdelavani. VUP, Praha, 2007. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>

транспортом и т.д.). При помощи различных, в основном, практических заданий, прививается любовь к родному городу, к месту, где ребёнок живёт, что затем должно перерасти в уважение и любовь к своему народу и стране.

На второй ступени основной школы — 6—9 классы содержание образования в «Рамочной программе образования в основной школе»⁶ также делится на области. В тематической области под названием «Человек и общество» обучение направлено на познание учащимися исторических, социальных, культурно исторических аспектов жизни людей в их разнообразии, изменчивости, взаимозависимости. Происходит знакомство учащихся с общественным развитием, различными общественными явлениями и процессами, влияющими на каждодневную жизнь и формирование климата в обществе. Прививаются нормы жизни и поведения в демократическом гражданском обществе, которые соответствуют требованиям жизни в условиях объединённой Европы. Формирование положительного общественного поведения, развития знаний о принадлежности к европейской цивилизации и культуре, знакомство с европейскими демократическими ценностями. Важной частью образования в этой области является профилактика расистских, националистических, ксенофобских, экстремистских идей, воспитание в духе толерантности и уважения прав людей, равноправия мужчин и женщин, уважения к культурным и природным ценностям, к охране художественных и культурных ценностей.

Образовательная область «Человек и общество», состоящая из «Истории» и «Гражданского воспитания», даёт учащимся знания из истории чешского государства, знакомит с выдающимися личностями чешской истории, раскрывает существовавшие связи исторического развития родной страны с дру-

гими странами, в первую очередь Европы, и влияние, которое оказывали эти страны.

Задачей исторического образования в новых учебных программах является изучение этапов исторического развития страны в контексте общемировой и европейской истории.

При разработке курса истории чешские специалисты опираются на идеи, высказанные в «Рекомендациях об изучении истории в Европе», принятых парламентской ассамблеей Совета Европы в 1996 г., где говорится, что изучение истории играет ключевую политическую роль в современной Европе, а знание истории крайне важно для упрочения гражданского общества. Без такого знания индивид оказывается особенно уязвимым и может стать объектом политических иных манипуляций.

Большое значение для формирования у чешской молодёжи сознания причастности к жизни европейского и мирового сообщества имеют темы из учебного курса «Гражданское воспитание». Так в теме «Международные отношения, глобальный мир» на основе изучения государственных документов Чешской Республики (Конституции, законов), Деклараций о правах человека, знакомства с различными документами ООН, ЮНЕСКО, Европейского союза у учащихся формируется картина современного состояния общественного развития в Чехии, Европе, мире, приходит понимание взаимосвязи и взаимозависимости стран в различных регионах. Акцент ставится на изучение европейского объединённого пространства, достижений и проблем, существующих в Европейском союзе; объясняется значение европейской интеграции, её возникновение и развитие, подробно рассматривается деятельность различных органов Европейского союза и т.д.

Одной из важных тем учебного предмета «Гражданское воспитание» для осознания себя гражданами мира является тема «Глобальные проблемы», в которой рас-

⁶ Ramcovy vzdelavaci program pro zakladni vzdelavani.VUP, Praha, 2007. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>

сма­три­ва­ют­ся раз­но­го ро­да эко­ло­гиче­ские про­бле­мы, гло­баль­ные ка­та­стро­фы, про­бле­мы, свя­зан­ные с расо­вой, ре­ли­ги­оз­ной, иде­оло­гиче­ской не­тер­пимос­тью, де­мо­гра­фиче­ские про­бле­мы и т.д. Те­ма «Ме­ж­ду­на­род­ное со­об­ще­ство» со­дер­жит све­де­ния из об­ла­сти ме­ж­ду­на­род­но­го э­ко­но­миче­ско­го, на­уч­но­го, тех­ни­че­ско­го и др. со­труд­ни­че­ства, их форм; рас­сма­три­ва­ет во­про­сы ко­лек­тив­ной бе­зо­пас­нос­ти, де­я­тель­нос­ти ООН, НАТО.

По­ми­мо обя­за­тель­ных об­ла­стей об­ра­зо­ва­ния в учеб­ный план че­ш­ской шко­лы вклю­че­на так на­зы­вае­мая сквоз­ная те­ма, на изу­че­ние ко­то­рой от­во­дит­ся по го­дам раз­ное ко­личес­тво ча­сов, на ус­мо­т­ре­ние шко­лы. Эта те­ма вклю­ча­ет в се­бя раз­ные ви­ды вос­пи­та­ния, сре­ди ко­то­рых вто­рое ме­сто за­ни­ма­ет «Вос­пи­та­ние в ду­хе евро­пей­ских и гло­баль­ных свя­зей». Кро­ме дан­ной под­те­мы на осоз­на­ние мо­ло­дё­жью сво­ей при­над­ле­ж­нос­ти к евро­пей­ским на­ро­дам, при­ви­тие ей евро­пей­ских цен­нос­тей влия­ют и дру­гие под­те­мы: му­льти­куль­тур­ное вос­пи­та­ние; вос­пи­та­ние гра­ж­да­ни­на де­мо­кра­ти­че­ско­го об­ще­ства; эко­ло­гиче­ское вос­пи­та­ние.

Сквоз­ная те­ма яв­ля­ет­ся обя­за­тель­ной ча­стью ос­нов­но­го со­дер­жа­ния об­ра­зо­ва­ния, и все её под­те­мы по­сте­пен­но вво­дят­ся в ос­нов­ные дис­ци­п­ли­ны в ка­че­стве их ин­те­гри­ро­ван­ной ча­сти, вклю­ча­ют­ся в раз­лич­ную де­я­тель­ность уча­щих­ся в шко­ле и во вне­шко­льной де­я­тель­нос­ти.

Сквоз­ная те­ма «Вос­пи­та­ние в ду­хе евро­пей­ско­го и гло­баль­но­го мы­шле­ния» ак­цен­ти­ру­ет в об­ра­зо­ва­нии евро­пей­ское из­ме­ре­ние в рам­ках гло­баль­но­го мы­шле­ния и как прин­цип про­ни­зы­ва­ет всё ос­нов­ное об­ра­зо­ва­ние. Су­щес­вен­ную ча­сть евро­пей­ско­го из­ме­ре­ния со­став­ля­ет вос­пи­та­ние бу­ду­щих гра­ж­дан объ­еди­нён­ной Евро­пы как от­вет­ствен­ных и твор­че­ских лич­нос­тей, в бу­ду­щем спо­соб­ных к мо­биль­нос­ти и гиб­ко­сти в об­ще­ствен­ной и тру­до­вой сфе­рах де­я­тель­нос­ти и в лич­ной жи­зни; раз­ви­ва­ет пред­став­ле­ния о евро­пей­ской иден­ти­ч­нос­ти при ува­же­нии иден­ти­ч­нос­ти на­ци­ональ­ной; от­кры­ва­ет уча­щим­ся ши­ро­кие поз­на­ния и пер­спек­ти­вы жи­зни на евро­пей­ском и ме­ж­ду­на­род­ном про­стран­стве и зна­комит их с воз­мож­нос­тя­ми, ко­то­рые им пре­дос­та­в­ля­ют­ся.

«Вос­пи­та­ние в ду­хе евро­пей­ско­го и гло­баль­но­го мы­шле­ния» про­ни­зы­ва­ет все об­ра­зо­ва­тель­ные

об­ла­сти, ин­те­гри­ру­ет и уг­луб­ля­ет раз­лич­ные ус­во­ен­ные зна­ния и по­зво­ля­ет при­ме­нять на­вы­ки, по­лу­чен­ные при ов­ла­де­нии дру­ги­ми об­ла­стя­ми. Эта те­ма под­дер­жи­ва­ет в соз­на­нии и по­ве­де­нии уча­ще­го­ся тра­ди­ци­он­ные евро­пей­ские цен­нос­ти, к ко­то­рым при­над­ле­жат гу­ма­низ­м, сво­бо­да сло­ва, мо­раль, со­блю­де­ние прав и лич­ной от­вет­ствен­нос­ти вме­сте с ра­ци­ональ­ным и кри­ти­че­ским мы­шле­нием и твор­че­ством.

Воз­мож­ность ре­али­за­ции дан­ной те­ма­ти­ки на­чи­на­ет­ся уже на пер­вой ступе­ни по­сред­ством об­ра­зо­ва­тель­ной об­ла­сти «Че­ло­век и его мир». В этой об­ла­сти ис­поль­зуют­ся све­де­ния и опыт, при­об­ре­тён­ные ре­бён­ком в соб­ствен­ной жи­зни, в се­мье, в близ­ком окру­же­нии и т.п. На вто­рой ступе­ни сквоз­ная те­ма тес­но свя­за­на с об­ла­стью «Че­ло­век и об­ще­ство». Ис­поль­зуют­ся, ак­ту­а­ли­зи­ру­ют­ся и уг­луб­ля­ют­ся све­де­ния, по­лу­чен­ные при изу­че­нии ис­то­рии и по­ли­ти­че­ской гео­гра­фии. Уг­луб­ля­ет­ся по­ни­ма­ние клю­че­вых ис­то­ри­че­ских и по­ли­ти­че­ских со­бы­тий, по­вли­яв­ших на раз­ви­тие Евро­пы и ми­ра и ока­зав­ших су­щес­вен­ное влия­ние на евро­пей­скую ин­те­гра­цию и вклю­че­ние Че­ш­ской Рес­пуб­ли­ки в этот про­цесс. Ши­ро­ким про­сто­ром для ре­али­за­ции дан­ной сквоз­ной те­мы яв­ля­ет­ся об­ра­зо­ва­тель­ная об­ла­сть «Гра­ж­дан­ское вос­пи­та­ние». Со­дер­жа­ние дан­ной об­ра­зо­ва­тель­ной об­ла­сти ак­цен­ти­ру­ет вни­ма­ние на со­ци­аль­ных, э­ко­но­миче­ских, пра­во­вых и куль­тур­ных вза­имос­вя­зях в евро­пей­ском и ми­ро­вом из­ме­ре­ниях. Объ­яс­ня­ет так­же от­но­ше­ния, воз­ни­каю­щие на ло­каль­ном, на­ци­ональ­ном, евро­пей­ском и ми­ро­вом уров­нях: вза­и­мо­ува­же­ние, вза­и­мо­вы­го­да и един­ство ин­те­ресов.

В об­ра­зо­ва­тель­ной об­ла­сти «Че­ло­век и при­ро­да» дан­ная про­бле­ма­ти­ка осо­бен­но хо­ро­шо вид­на при объ­яс­не­нии ре­зуль­та­тов гло­баль­ных влия­ний на окру­жаю­щую сре­ду и не­об­хо­ди­мость со­вмес­тных де­я­тель­нос­тей на раз­ных уров­нях по её со­хра­не­нию.

Важнейшую роль в реализации задачи воспитания в духе двойной лояльности выполняет такая образовательная область, как «Язык и языковые коммуникации». Овладение иностранными языками даёт возможность не только получать любую информацию о других странах из оригинальных источников, но и возможность учиться и трудоустроиться в других странах.

Умения и навыки, полученные учащимися на уроках «Информационной и коммуникационной технологии», расширяют возможности получения любой информации о странах объединённой Европы и остального мира. Эта информация становится средством ориентации в разнообразных образовательных, профессиональных, культурных и т.д. сферах и для налаживания контактов.

В образовательной области «Искусство и культура» сквозная тема формирует отношение к европейскому и мировому искусству. Углубляет знание о корнях европейской культуры и даёт понимание культурных взаимосвязей и взаимозависимостей при уважении самобытности народных и региональных культур и их места в мировой культуре.

Собственная проблематика сквозной темы поддерживает интерес учащихся к Европе и миру и расширяет их представление о Европе и о мире как об упорядоченных пространствах, меняющихся во времени, где люди совместно живут и решают возникающие проблемы. Проблематика сквозной темы включает три широкие подтемы:

Европа и мир нам интересны — семейные путешествия, знакомства в Европе и мире; города, знаменитые памятники и артефак-

ты рядом с нами, имеющие отношение к Европе и миру; наши соседи в Европе; жизнь детей в других странах; народное творчество, музыка и традиции народов Европы.

Открываем Европу и мир — наше государство в Европе; европейские страны; Европа и мир; международное сотрудничество; государственная и европейская символика; День Европы; жизнь европейца и образ жизни в европейских семьях; стиль жизни и образование молодых европейцев.

Мы европейцы — корни европейской цивилизации; ключевые события европейской истории; Европейская интеграция; учреждения Европейского союза и их функционирование; что Европу объединяет и что разделяет; международные организации и их усилия по решению проблем детей и молодёжи⁸.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в чешском образовании и воспитании, начиная с 90-х годов, сформировался новый тип воспитания молодого поколения — воспитание в духе двойной лояльности — приверженности европейским ценностям и любви к своей стране. Данный вид воспитания призван помочь молодым поколениям чешских граждан освоиться в объединённом европейском пространстве, чувствовать себя и действовать на равных с другими гражданами европейского сообщества. **В_ВШ**

⁸ Ramcovy vzdelavaci program pro zakladni vzdelavani. VUP, Praha, 2007. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ — пространство социализации

Е.А. Мухаматулина, С.В. Суханова

В Концепции развития дополнительного образования, утверждённой в 2014 году, подчёркивается ценностный статус дополнительного образования детей как пространства социализации и конструирования идентичности. Дополнительное образование, по идее являющееся персональным для каждого ребёнка, может стать социальным институтом, обеспечивающим развитие мотивационного потенциала личности, поскольку именно в системе ДО образование не только становится средством освоения всеобщих норм, культурных образцов и интеграции в социум, но и принципиально расширяет возможности детей, предоставляя им условия для индивидуального развития.

В Концепции, а также в соответствующих положениях ФГОС второго поколения дополнительное образование рассматривается не просто как «подготовка к жизни» или освоение основ профессии, а как основа жизни, как непрерывный процесс саморазвития, самосовершенствования, творческого потребления интеллектуальных и эмоциональных ресурсов. Согласно основному замыслу Концепции, дополнительное образование — это самоценный тип образования, в ходе которого дети и подростки учатся творить, проектировать, преобразовывать свою жизнь и окружающую действительность, получая опыт деятельностного самовыражения.

Для осмысления возможностей дополнительного образования детей в практической реализации стратегических задач Концепции важно с психологической точки зрения оценить ключевые особенности современной системы ДО.

Одно из главных преимуществ дополнительного образования — предоставление детям условий для полу-

чения деятельностного опыта социального взаимодействия, возможности на практике применить полученные знания и навыки для решения жизненных задач возраста. В процессе дополнительного образования ребёнок не только развивает способности к предметной деятельности, но и осваивает способы обращения с людьми и собственным внутренним миром. Ключевая особенность дополнительного образования — формирование соответствующих возрасту личностных и социальных компетенций в различных видах совместной деятельности со сверстниками. А именно этим определяются успешность адаптации в социальной среде и возможность реализовать внутренний потенциал.

Важная особенность дополнительного образования связана с наличием внутри системы ДО потенциальных психолого-педагогических условий для воспроизводства социально значимых ценностей. Деятельностная основа дополнительного образования обеспечивает реализацию механизмов естественной социокультурной идентификации. Ситуация общности, заданная совместной деятельностью, способствует установлению определённой степени тождественности детей в ходе её выполне-

ния. Единство действий всех участников, общая цель и способ её реализации объединяют детей между собой, актуализируют групповую идентификацию.

Значение этих предоставляемых системой ДО возможностей велико, ибо система дополнительного образования — единственный социальный институт, обеспечивающий возможность включения ребёнка в мир культуры взрослых посредством социально ценной и лично значимой совместной деятельности. Эта задача не решается в условиях образовательного учреждения, что вызвано сложными и неоднозначными взаимоотношениями взрослой и детской субкультур в школе, а также недооценкой педагогами психологических механизмов воспитания — присваивания детьми нравственных культурных ценностей. Кризис современного школьного образования проявляется в том числе и в том, что оно не обеспечивает вхождения ребёнка в мир культуры взрослых. Это во многом связано с нормативным отсутствием в школах жизненных ситуаций, порождающих опыт реального взаимодействия взрослых с детьми. В связи с общей ориентацией образования на обучение в школах почти нет внеурочной совместной деятельности педагогов и учащихся.

Необходимо признать, что детская субкультура существует в школе совершенно автономно от взрослой, что приводит к возникновению детского мира «для себя» — особого смыслового пространства ценностей, установок, способов жизнедеятельности и форм общения, независимого от взрослых. Впрочем, то же самое можно сказать и о взрослых — зачастую их мир не предполагает вхождения туда детей («Уйдите, дети, не мешайте организовывать учебный процесс!»). Как отмечают многие исследователи, современный ребёнок ориентирован прежде всего на ценности и нормы сверстников. Причём сейчас это характерно не только для подростков, чьи возрастные особенности и задачи во все времена были связаны со «свержением взрослых с пьедестала», но и для младших школьников

и юношей. Взрослые всё меньше и меньше влияют на развитие личности ребёнка, ослабевают контакты между поколениями, в результате взаимоотчуждения детей и родителей снижается значимость семьи.

Между тем социально-психологическая специфика развития ребёнка состоит в том, что он изначально выступает как представитель одновременно двух больших социальных общностей — мира взрослых и мира детей. И каждый из этих миров оказывает мощное влияние на личностное становление ребёнка, а сочетание этих воздействий создаёт уникальную социальную ситуацию развития детства на каждом этапе его индивидуального бытия.

Только в реальной деятельности, отвечающей потребностям и интересам ребёнка, когда дети и взрослые решают совместную задачу, объединены общими переживаниями и находятся в содержательном контакте с друг с другом, формируются новые мотивационные отношения, усваиваются транслируемые взрослыми ценности и смыслы. Только в ходе конкретных действий взрослый способен предъявить детям свои взгляды, ценности, представления о нормах и стать для них влиятельной фигурой. Совместная деятельность не только создаёт детско-взрослую общность, но и становится процессом, в рамках которого педагог транслирует культуру, а ребёнок становится частью «мы» (идентифицирует себя с группой), получает конкретные права и обязанности, представления о социальных нормах и традициях общности, с которой он себя идентифицировал, вырабатывает положительное эмоциональное отношение к базовым общественным ценностям (осознаёт их как свои), приобретает опыт ценностно окрашенного социального действия.

Эффективность совместной деятельности педагогов и учащихся обуславливается не только её ценностным содержанием, но *качеством* межличностного взаимодействия. В этой связи необходимо подчеркнуть следующую принципиально важную особенность системы дополнительного образова-

ния — именно там наличествуют условия для достижения высокого качества межличностных отношений и создания необходимой воспитательной атмосферы. Эта возможность связана с тем, что в системе ДО взаимоотношения педагога и ребёнка, как правило, определяются предметом общего интереса, основанном на внутренней мотивации деятельности.

Дополнительное образование — это среда для создания иного по сравнению со школой типа взаимоотношений педагога и ребёнка. Возникновение психологически безопасной среды связано с отсутствием в системе ДО прямого оценивания и правом выбора ребёнком той сферы деятельности, в которой он успешен. Одновременно с этим существует и возможность создания ситуаций успеха в различных видах практической деятельности, что определяет формирование внутренней мотивации достижения. Анализ условий формирования мотивации достижения у детей показывает, что одно из самых эффективных условий её развития — создание ситуации переживания успеха в деятельности посредством осознание человеком собственных способностей и возможностей контролировать свои достижения.

Универсальный механизм формирования мотивации достижения в любых видах деятельности — переживание эмоций успеха — неуспеха, выполняющих для человека функции обратной связи при продвижении к цели. Принципы организации системы дополнительного образования в полной мере обеспечивают возможность создания ситуации успеха для каждого ребёнка. Реализация принципа вариативности определяет возможность развития склонностей, способностей и интересов детей, помогает найти соответствующие их индивидуальным особенностям и потребностям виды деятельности, достигнуть в них успеха, повысить собственную самооценку и социальный статус. С этой точки зрения важно допущение гибкого поведения детей и родителей, их возможности выйти из ситуации в случае стойкого неуспеха, потери интереса или развития нерешаемых конфликтных взаимоотношений со сверстниками или педагогом.

Существенная роль в понимании возможного влияния системы дополнительного образования на формирование мотивационной сферы детей и подростков принадлежит анализу возникаю-

Воспитательная ИДЕОЛОГИЯ

щих в образовательном процессе потребностей детей. Едва ли не самой главной из них — потребность в причастности, принадлежности к определённой группе, что в индивидуальной психологии называют общественным чувством или социальным интересом. Потребность в причастности воплощается в трёх частных целях:

1. Ощущать свою состоятельность в различных видах деятельности (деятельностная компетентность).
2. Строить и поддерживать приемлемые отношения со сверстниками (коммуникативная компетентность).
3. Вносить свой собственный, особый вклад в жизнь группы (состоятельность в коллективной деятельности).

Специфика образовательной среды в системе ДО в гораздо большей степени, чем в школе, позволяет ребёнку достичь всех трёх целей: посредством создания возможностей для переживания успеха (деятельностная компетентность), включения в разнообразные виды деятельности при наличии определённого качества межличностных отношений (коммуникативная компетентность) и делегирование известной доли ответственности в решении общей задачи (свой вклад в коллективную деятельность).

В соответствии с принципами своей организации система ДО предоставляет условия для получения детьми деятельностного опыта конструктивного социального взаимодействия, воспроизводства социокультурных ценностей, формирования мотивации достижения через такую организацию образовательной среды, основными условиями которой являются наличие совместной деятельности, создание ситуации успеха для каждого ребёнка, особая воспитательная атмосфера, связанная с качеством межличностных отношений между всеми участниками образовательного процесса. **В_ВШ**

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ и нравственно-этическое воспитание подростков через приобщение к традициям народной культуры и литературы

Ирина Викторовна Свинцова, воспитатель ГБУ ЦССВ «Гармония»

Глубокие социально-экономические преобразования, происходящие в современном обществе, заставляют нас размышлять о будущем России, о её молодёжи. Актуальность проблемы воспитания школьников — подростков связана с тем, что современное российское общество нуждается в людях, обладающих не только теоретическими и практическими научными знаниями, но и эстетической и нравственно-этической культурой. Во все века детям прививали воспитанность, она ценилась людьми.

Большой проблемой для педагога, мы думаем, с этим многие согласятся, является повышение интереса ребёнка к познанию. Ученику на уроках скучно. Однообразные уроки, домашние задания, которые совершенно не хочется выполнять. Пресытившаяся фраза: «Надо читать!» Всё это вызывает негативное отношение у воспитанника к процессу обучения.

Как же повысить мотивацию учащегося воспитанника к изучаемому? Найден путь решения этой проблемы — это проектная деятельность. Причём она применима в любом возрасте. Следует отметить, что проектная работа оправдывается на все 100%. Все воспитанницы, даже те, кого называю «слабыми», с удовольствием и интересом включаются в проектную деятельность. Педагоги направляют мысль в нужное русло.

Слово «проект» означает «выброшенный вперёд», «выступающий», «бросающийся в глаза». Проект — это специально организованный учителем и выполняемый воспитанниками комплекс действий, завершающихся созданием творческого продукта, который показывает интеллектуальные и практические умения. Это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность, где мы ставим общую цель, используем согласованные методы, способы деятельности, достигаем общего результата. Проектная деятельность базируется на интересах, способностях воспитанника. В работе мы

используем групповую форму. Это позволяет приобретать коммуникативные навыки и умения.

Внешний результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности.

Внутренний результат — опыт деятельности — знания — становятся достоянием воспитанника.

Метод проектов даёт простор для творческой инициативы воспитанников и педагога, подразумевает их дружеское сотрудничество, что создаёт положительную мотивацию подростка к учёбе.

Наши проекты информационно-творческие.

Информационный проект направлен на сбор информации о каком-то объекте, явлении с целью её анализа, обобщения и представления для широкой аудитории.

Творческий проект предполагает максимально свободный и нетрадиционный подход к оформлению результатов.

Правила успешной проектной деятельности.

- В команде не соревнуются.
- Все члены команды получают удовольствие от общения друг с другом и от того, что они вместе выполняют проектное задание.
- Каждый получает удовольствие от чувства уверенности в себе.
- Все проявляют активность и вносят свой вклад в общее дело.

Мы считаем, что проектная деятельность для учащихся — это переход в иное психологическое состояние, это другой стиль общения, положительные эмоции, ощущение себя в новом качестве. Всё это даёт возможность им развивать свои творческие способности, оценивать роль знаний и увидеть их применение на практике.

Древние говорили: «Времена меняются, и мы меняемся вместе с ними». Но память о прошлом живёт в людях, без неё жизнь человека не может быть полноценной. Литература как искусство и литература как учебный предмет обладают значительным воспитательным по-

Воспитательная ТЕХНОЛОГИЯ

тенциалом, реализация которого зависит от продуманной организации воспитательной среды, содержания и форм взаимодействия воспитанника и педагога. У детей в содружестве развивается позитивное отношение к образованию и самообразованию.

В проектную деятельность эстетическое воспитание входит через художественное восприятие, использующее в качестве воспитательного воздействия средства искусства.

Изобразительное искусство, музыка, сказки и стихи, художественные произведения, так же как явления природы, предметы, окружающие подростка, вызывают впечатления, которые могут содержать оценку поступков и поведения сверстников.

Благодаря взаимодействию чувственного восприятия, эмоций, слова эстетическое переживание ребёнка обогащается и становится разносторонним. Зарождается художественный вкус.

В настоящее время нравственно-эстетическое воспитание является частью учебно-воспитательного процесса.

В своей работе мы опираемся на традиции русского народа. Традиции — исторически сложившиеся и передаваемые из поколения в поколение формы деятельности и поведения и соответствующие им обычаи, правила, ценности. Именно традиции выступают фактором регуляции жизнедеятельности людей, это основа воспитания детей. «Традиция» переводится с латинского как «передача», «преемственность». Такая «передача» включает в себя все формы восприятия. Запечатлевается всё: слово, действие, вкус, запах, цвет, одежда, оформление пространства.

Народная мудрость на протяжении многих веков воспитывает в детях гордость за талант простого русского народа,

интерес к меткому, выразительному слову, любовь к родному языку.

Участвуя в проекте в театрально-игровой форме, переносимся в далекое прошлое русского народа; идём по залам галереи Церетели, Третьяковки, оцениваем художественные шедевры; слушаем музыку, классическую и современную; чувствуем переживания поэтов, дыхание мысли. И, соединяя всё воедино, показываем своё отношение к мировой художественной культуре в творческом отчёте.

Наши поездки в Ясную Поляну и город Тулу, в Великий Устюг к Деду Морозу, Владимир и Суздаль — центры деревянного зодчества, поездка в Этномир в Калужской области — составляющие проекта, который познакомил с жизнью, традициями и культурой народов мира.

А поездки с меценатами по святым местам: Звенигородский историко-архитектурный и художественный музей, паломническая поездка к святыням Ново-Иерусалимской земли, впервые побывали в Саввине — сторожевом мужском и женском Аносинской обители монастырях, в город Сергиев Посад и село Радонеж — дали прекрасную возможность познакомиться с историей, архитектурой, иконописью, ремесленными традициями России.

Мы побывали лишь в некоторых уголках России, а нужно пройти множество дорог и тропинок.

Полюбить Россию можно тогда, когда увидишь всю прелесть русской природы, сквозь душу пропустишь историю русского народа, увидишь красоту творений. Для того чтобы полюбить, нужно это знать.

В Год литературы нам предстояло решить, чьё творчество изучить. Хотелось все виды

искусства соединить воедино, и выбор пал на Николая Рубцова — великого поэта земли Русской, человека с непростой судьбой, поэта, пишущего о любви, природе, родине, на его стихи композиторы написали музыкальные произведения, художники нарисовали картины. Но решающим фактором для наших воспитанниц всё же стал тот факт биографии поэта, что своё детство он провёл в детском доме.

Вологодская малая родина и Русский Север дали ему главную тему будущего творчества — «старинную русскую самобытность», «малая родина стала центром его жизни», «землёй... священной», где он чувствовал себя «и живым, и смертным».

В театре «Глас», что на Пятницкой, 60, посмотрели спектакль о жизни и творчестве поэта, заочно сходили в музей поэта (посмотрели видеоролик о музее, так как на данный момент музей, к сожалению, закрыт). Творческий отчёт представили в виде литературно-художественной композиции, рассказывающей о жизни и творчестве поэта.

«Россия, Русь! Храни себя, храни!» Эти слова Николая Рубцова самым прямым образом относятся и к нашему сегодняшнему времени. Но, наверное, не только надо хранить нашу Русь, но и бороться за неё, помогать ей каждому в силу своих возможностей. Не будет России — не будет и нас, не будет нас — не будет и России.

Народное творчество — это неисчерпаемый источник эстетического, нравственного, патриотического воспитания. Проектная деятельность, включающая в себя компоненты народного творчества, позволяет формировать у подростков все эти качества, так необходимые новому поколению. **В_рШ**

КАК СФОРМИРОВАТЬ СОЦИАЛЬНЫЙ ИММУНИТЕТ у школьника?

Михаил Иосифович Рожков, главный научный сотрудник Института психолого-педагогических проблем детства РАО, профессор, доктор педагогических наук

Существуют различные мнения об отношении к социальному воспитанию. Несомненно, что педагоги, воспитатели должны заботиться о благополучии ребёнка, стремиться к тому, чтобы он был удовлетворён своим статусом, своей деятельностью, мог себя в большей степени реализовать в системе социальных отношений. При этом решения данных задач осуществляются по-разному, в широком диапазоне: от педагогической опеки, базирующейся на авторитарном стиле воздействия, до полного отстранения от регулирования отношений воспитанника с окружающей средой.

Современной жизни присуща динамичность. Происходящие в ней изменения всё жёстче требуют проявления гибкости в социальном поведении, умения человека вписываться в разнообразные ситуации и отношения. Подготовить человека к неблагоприятным воздействиям социальной среды, сформировать социальный иммунитет становится в современных условиях всё более значимой задачей.

Постоянный комфорт отношений приводит к тому, что человек не может приспособиться к отношениям более сложным, менее для него благоприятным, при этом отношения «социального оазиса» воспринимаются им как должное, как типичное, как обязательное. Формируется так называемое социальное ожидание благоприятных отношений как нормы. Однако в системе социальных отношений существуют или в равном количестве, или даже в преобладании неблагоприятные факторы, воздействующие на человека. Например, подростки могут попасть под влияние преступного мира, не зная, как

сопротивляться тем влияниям, которые этот мир оказывает на них.

Несколько лет назад нами был обоснован **принцип социального закаливания**, который предполагает включение воспитанников в ситуации, требующие волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, овладения определёнными способами этого преодоления, адекватных индивидуальным особенностям человека, формирования социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции. Этот принцип предполагает также воздействие, способствующее расширению и обогащению опыта поведения в типичных сложных жизненных ситуациях, предупреждающих об изменениях в окружающей среде или адаптирующих к ним.

В работах Махатмы Ганди мы встречаем термин «социальные прививки», которые понимались им как постепенное познание ребёнком отрицательных сторон жизни общества и выработка своеобразного иммунитета негативным явлениям. Они предполагают познание физического страдания, духовной опустошённости,

преодоление болезни, страха, непротивление злу насилием¹.

Если процесс нравственного закаливания — это подготовка человека к столкновению с горем и радостью, добром и злом, то социальное закаливание предполагает создание такого морально-интеллектуального состояния, при котором личностные испытания в экстремальных (сложных) жизненных ситуациях за счёт развития, совершенствования волевой сферы позволяют человеку осваивать стратегию и тактику индивидуального поведения в социуме. Следовательно, процесс социального закаливания затрагивает интеллектуальную мотивационную сферы и опирается на волевую и сферу саморегуляции.

В ходе закаливания учащимся не просто автоматически предлагается принять некую сумму знаний, ценностей. Они не навязываются силой авторитета, давлением на эмоции, убеждением или через санкции. В данном случае создаются условия, которые ставят человека перед необходимостью осознать имеющиеся затруднения и выработать, включившись в деятельность, свой собственный опыт поведения в жизненной ситуации с учётом реакции окружающих на своё поведение.

Исходя из этих показателей, можно условно выделить несколько вариантов реакций со стороны человека на социально закаливающие действия.

1-й уровень — человек избегает включения в ситуации социального затруднения, сопротивляется их воздействию.

2-й уровень — человек решается включиться в ситуацию, если имеются чётко организованные предписания. Прописан алгоритм шагов, обеспечена результативность действий в глазах окружающих. Есть уверенность в поддержке значимого лица в случае затруднения.

3-й уровень — человек быстро включается в ситуацию. Однако действует чаще все-

го стереотипно, стандартно, с перевесом в сторону уже имеющегося опыта.

4-й уровень — человек действует самостоятельно, творчески, вносит коррективы в свои действия на основе анализа изменений в ситуации.

Сложность этого процесса ставит учителя, воспитателя перед необходимостью осмысливать те условия, которые будут благоприятствовать достижению желаемого результата, станут фактором его успешности. По нашему мнению, социально закалить человека словом, без включения в деятельность, близкую к жизненным реалиям, невозможно. Яркое, эмоциональное впечатление со временем теряет свою силу, не помогает человеку испытать свои возможности, поднять свой престиж в глазах окружающих, определить своё место в системе взаимоотношений. Чтобы наполнить ситуацию личностным смыслом и одновременно обеспечить деятельностную основу, процесс социального закаливания целесообразно осуществлять с помощью имитации. Следовательно, одним из благоприятных условий, гарантирующим результативность, следует признать включение личности в социальное закаливание через имитационное моделирование.

Закаливание всегда сопровождается напряжением сил, эмоциональными переживаниями. В этом случае целесообразно учитывать особенности нашего опыта, реакций на прикосновение к личности. Поэтому процесс социального закаливания должен быть личностно ориентирован, строиться с учётом интересов, ценностей, потенциалов этой личности. Этот подход заставляет задуматься над тем, как в ходе социального закаливания обеспечить включение учащегося в планируемую ситуацию, как обеспечить его сопровождение при столкновении с трудностями, как вывести из ситуации эмоционального напряжения.

Социальное закаливание, высвобождая внутреннюю энергию человека, предусма-

¹ Комаров Э.Н., Литман А.Д. Мировоззрение М.К. Ганди.

тривая его сложные отношения с окружением, предполагает востребованность вновь ориентированных социальных действий в реальной жизни. Ещё одним условием необходимо признать гуманистическую школьную среду, доброжелательность в отношениях.

Таким образом, успешность социального закаливания будет обеспечиваться имитационными средствами, личностно ориентированным подходом, гуманистическими отношениями в школьной среде.

Личностно ориентированное взаимодействие в социальном закаливании можно рассматривать как процесс, который имеет своей целью намеренное влияние или воздействие на поведение, состояние, установки, уровень активности и деятельности непосредственного партнёра, причём это воздействие достигается с помощью разнообразных технологических приёмов прикосновения к личному опыту школьника. Прежде всего при помощи эмоционального «покалывания».

Этот приём позволяет добиваться как включения ребёнка, например, в имитационную деятельность или диалоговое общение, так и ориентации в противоречиях. Особенно хорошие результаты могут быть получены, если «покалывание» сочетается с «авансом доверия» (авансированием), т.е. преднамеренным подчёркиванием личных возможностей растущего человека.

Точное определение характера социального опыта школьника, выделение белых пятен в нём или островков неопределённости, неустойчивости и педагогически разумное прикосновение к ним через создаваемую ситуацию позволяют личности настроиться на последующее погружение в проблему.

Погружение в ситуацию и проблему ускоряется, если достигается «эффект резонанса», т.е. если удаётся угадать, спроектировать совпадение внутреннего эмоционального состояния личности, её способностью к социальному действию с требованием социальных отношений, заложенных в ситуации. Именно позиция учителя, воспитателя будет способствовать или мешать дальнейшему разворачиванию процесса социального закаливания.

Условия реализации принципа социального закаливания таковы:

- включение детей в решение различных проблем социальных отношений в реальных и имитируемых ситуациях (социальные пробы);
- диагностирование волевой готовности к системе социальных отношений;
- стимулирование самопознания детей в различных социальных ситуациях, определение своей позиции и способа адекватного поведения;
- оказание помощи детям в анализе проблем социальных отношений и вариативном проектировании своего поведения в сложных жизненных ситуациях.

В педагогической деятельности этот принцип реализуется в следующих **правилах**:

- проблемы отношений детей надо решать с детьми, а не за них;
- ребёнок не всегда должен легко добиваться успеха в своих отношениях с людьми: трудный путь к успеху — залог успешной жизни в дальнейшем;
- не только радость, но и страдания, переживания воспитывают человека;
- волевых усилий для преодоления трудностей у человека не будет завтра, если их нет сегодня;
- нельзя предусмотреть все трудности жизни, но человеку надо быть готовым к их преодолению.

Педагогическое сопровождение социального закаливания является важной целевой функцией профессиональной деятельности учителя, воспитателя. Этот процесс содержит следующие компоненты:

- первоначальные действия (анализ прошлого опыта поведения в аналогичной ситуации или знание о том, как следует поступить в таком случае);
- осознание несоответствия требуемого действия имеющимся умениям; предпринимаемых шагов — ответной реакции окружения;
- появление необходимости ответить на вопрос: «Почему так происходит?» Идёт осмысление фактов, анализ.

Сравнение имеющихся данных, впечатлений, реакций ориентирует в выборе, в принятии решения;

- принимается решение в зависимости от мотивов (испытать себя, избежать давления, ослабить беспокойство, тревожность, преодолеть дискомфорт, понравиться другим, изменить что-то в своей жизни и т.д.). Проверяется его правильность при помощи реакции окружающих.

Особое значение имеет сопровождающая взаимодействие рефлексия, которая ставит участников процесса социального закаливания перед необходимостью анализа произошедшего с нескольких позиций: самочувствие

педагога и учащихся; осмысление и оценка своей тактики поведения на разных этапах данного взаимодействия; соотношение ожидаемого и реально состоявшегося результата; отношение к этому окружающих. Следовательно, рефлексия обеспечивает закрепление складывающегося иммунитета, расставляет по своим местам многообразие мнений и подходов, защищает личность в последующем от ошибок.

Таким образом, при помощи педагогического сопровождения социального закаливания у школьников формируются основы жизнестойкости, терпимости, формируется социальный иммунитет. **В_рШ**

БЮДЖЕТ ВРЕМЕНИ российских школьников, или Как инвестируют родители в человеческий капитал детей

Анна Рябчикова, магистр социологического факультета Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»

Положение детей в России связано с социально-экономическим развитием страны. На современном этапе развития общества отмечены следующие проблемы, связанные с положением детей: низкое качество образования, высокая заболеваемость почти по всем категориям болезней, неравенство, курение, алкоголизм, детская и подростковая преступность¹. Перечисленные проблемы отражают факторы риска развития детей, которые, как показали результаты предыдущих исследований, тесно связаны с вовлечённостью родителей в развитие детей. Незанятость детей, бесконтрольность со стороны родителей являются основными причинами факторов риска развития детей в современном обществе².

Родители оказывают огромное влияние на социализацию детей посредством инвестиций в их человеческий капитал. Инвестиции в детей вкладываются в первую очередь в образование. Внешкольное образование играет особую роль в формировании и накоплении человеческого капитала. Внешкольная деятельность формирует его человеческий капитал. Например, посещение кружков и спортивных секций положительно влияет на человеческий капитал, компьютерные игры, просмотр телевизора, Интернет относятся к пассивным видам деятельности.

¹ Доклад Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) и Независимого института социальной политики «Анализ положения детей в Российской Федерации: на пути к обществу равных возможностей»: <http://demoscope.ru/weekly/2012/0499/reprod01.php>

² Толок Е.С. Проблема молодёжной девиации в современной России: причины и пути преодоления // Стратегии социализации молодёжи в глобальном мире. Саратов. 2011. — с. 170

В ситуации ухудшения положения детей в России представляется важным изучить специфику внешкольной деятельности российских школьников, факторы, влияющие на неё. Исследование основано на базе данных «Российского Мониторинга экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ» за 2012 год³.

Теоретические предпосылки исследования

Концепция инвестиций в человеческий капитал неразрывно связана с предпосылками теории человеческого капитала. Под человеческим капиталом принято понимать знания, навыки, здоровье,

³ Целью опроса «Российский мониторинг экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ» является изучение социальных и экономических изменений на уровне домохозяйства и индивида: <http://www.hse.ru/rhms/>

интеллект⁴. По мнению Г. Беккера, «человеческий капитал формируется за счёт инвестиций в человека, здравоохранение, миграцию, поиски информации о ценах и доходах»⁵. Помимо расходов на общее и профессиональное образование Г. Беккер включил в состав инвестиций в человека расходы на воспитание детей, здравоохранение, поиск информации, смену работы и другие вложения, способствующие развитию производительной силы человека и содействующие его культурному и интеллектуальному росту. Накопление человеческого капитала наиболее эффективно в детском возрасте, так как оно происходит за счёт инвестиций, которые определяются как долговременные затраты на физическое формирование, поддержание и укрепление здоровья, образование. Для увеличения жизненных шансов детей родители водят на дополнительные занятия, секции, кружки, спортивные школы. Организация времени детей носит инвестиционный характер, так как занятия в кружках дополнительного образования, спорт, изучение иностранных языков и другая деятельность формируют потенциал и увеличивают возможности ребёнка.

Инвестиции в человеческий капитал детей выступают в виде следующих форм: время, материальные и эмоциональные затраты. Обратимся к подходам изучения инвестиций в человеческий капитал детей. К. Макконел и С. Брю под инвестициями в человеческий капитал понимают любое действие, которое повышает квалификацию и способности, и тем самым — производительность труда⁶. Воспитание детей, получение образования, повышение культурного уровня членов семьи, сохранение здоровья — всё это инвестиции в человеческий капитал детей, по мнению А.А. Цыреновой⁷. В исследовании разделяем

этот подход. Определение К. Макконел относится к экономическому подходу, в рамках которого под инвестициями понимаются материальные вложения. В качестве инвестиций выступают не только финансовые затраты, но и время, силы, энергия, которые тратят члены семьи на воспитание детей. Отметим также, что, по мнению экономистов, инвестиционная деятельность подразумевает отдачу в форме прироста дохода. Отдача от инвестиций в человеческий капитал может быть в форме успеваемости в школе, улучшения физического и умственного развития. До сих пор не существует единого взгляда на критерии измерения уровня здоровья, а также других форм отдачи от инвестиций в человеческий капитал. Однако важно понимать, что инвестиции в развитие детей играют важную роль при накоплении человеческого капитала. Принято считать, что самые эффективные инвестиции в детей — это инвестиции в образование. По мнению экономистов, именно человеческий капитал служит краеугольным камнем конкурентоспособности, экономического роста и эффективности.

Методология исследования

В качестве эмпирической основы исследования используется база данных «Российского Мониторинга экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ»⁸. В 2012 году анкета состоит из четырёх вопросников: вопросник домохозяйств, взрослый и детский вопросник, куда входят вопросы об экономическом положении, состоянии здоровья, финансового поведения, поведения в отношении здоровья, и вопросник об инфраструктуре населённого пункта. Нас интересуют вопросы распределения затрат времени российских школьников, социально-демографические

⁴ Becker G. Investment in Human Capital: A Theoretical analysis // The Journal of Political Economy, Vol.70 Issue 5, Part 2.

⁵ См. Там же.

⁶ Цыренова А. Развитие человеческого капитала в условиях трансформации институциональной среды. Улан-Удэ: Изд. ВСГУТУ, 2006 г.

⁷ Там же.

⁸ Целью опроса «Российский мониторинг экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ» является изучение социальных и экономических изменений на уровне домохозяйства и индивида: <http://www.hse.ru/rhms/>

характеристики домохозяйств, такие как населённый пункт проживания, среднедушевой доход семьи, состав семьи, образование родителей, занятость матери на рынке труда. Единица анализа — ребёнок в возрасте от 7 до 13 лет, учащийся в школе. В этом возрасте наиболее активно формируются его идентичность, навыки и умения. В 2012 году общее количество «кейсов», или домохозяйств, составило 6516, из них 2060 домохозяйств имеют хотя бы одного ребёнка. База данных респондентов в возрасте от 7 до 13 лет составила 1142 ребёнка, соотношение по полу почти равное — 48,8% мальчиков, 51,2% девочек.

Социально-демографический портрет российских школьников

Две трети опрошенных детей проживают в областных центрах или городах, и одна треть (около 30%) — в селах или посёлке городского типа. Подавляющее большинство школьников учатся в государственной средней школе. Важная характеристика домохозяйства, определяющая поведение семей в отношении социализации учащихся, — количество детей в семье. В этом случае мы не разделяем родных, усыновлённых или под опекой, так как исследовательский интерес сфокусирован на детях, проживающих в домохозяйствах. Выборка 2012 года на 45,3% состояла из домохозяйств с 1 ребёнком, с 2 детьми — 41,3% семей, трёхдетные семьи составляют лишь 8,4%. В целом можно сказать, что приведённые показатели отражают демографическую ситуацию в России⁹.

Инвестиции в человеческий капитал детей зависят от родителей. Дети с одним родителем ограничены в получаемых ресурсах, так как при рождении ребёнку передаётся человеческий капитал матери и отца. В 2012 году треть детей в возрасте от 7 до 13 лет жили в неполных семьях без отца, что является источником неравенства детей в отношении инвестиций в их человеческий капитал.

⁹ Роцина Я.М. Факторы образовательных возможностей школьников в России / Препринты. Высшая школа экономики. Серия WP4 «Социология рынков». — 2012. — № 1.

Школьники различаются по уровню образования их родителей: у 31,3% учащихся мать имеет высшее образование, и у 22,9% — отец получил высшее образование, более 50% детей живут с родителями со средним профессиональным образованием. Существенны различия по уровню образования в городах и селах: в сельской местности у 19,7% детей мать имеет высшее образование, что почти в два раза меньше по сравнению с матерями из городов. Анализируя статистику по образованию в стране, в целом полученные данные по образованию родителей можно считать репрезентативными. Согласно данным переписи 2010 года, 23% жителей старше 15 лет имеют высшее образование, причём доля женщин с высшим образованием выше, чем среди мужчин¹⁰. Уровень образования отражает семейный человеческий капитал, а именно объём ресурсов, которые дети могут получить от родителей в качестве источника образовательных возможностей¹¹.

Экономический капитал семьи выступает в качестве основного ресурса, который родители инвестируют в детей. В 2012 году 54% детей в возрасте от 7 до 13 лет жили в домохозяйствах со среднедушевым доходом от 2 до 10 тысяч рублей. Четверть детей проживают в семьях, где среднедушевой доход варьируется от 10 до 19 тысяч рублей.

На вопрос: «Имеете ли вы или ваша семья возможность при желании улучшить»

¹⁰ Заметка А.Р. Бессуднова о доли людей высшим образованием в России на портале slon.ru: http://slon.ru/russia/6_grafikov_kotorye_oprovergayut_mif_o_tom_chno_v_rossii_mnogo_lyudey_s_vysshim_obrazovaniem-808854.xhtml

¹¹ Swartz T. Family Capital and the Invisible Transfer of Privilege: Intergenerational Support and Social Class in Early Adulthood In J. T. Mortimer Social class and transitions to adulthood. New Directions for Child and Adolescent Development, 119, 11–24.

свои жилищные условия — купить комнату, квартиру, дом?» — родители 85,8% школьников ответили отрицательно. Однако оплачивать дополнительные занятия детей могут себе позволить 76,5% домохозяйств (музыкальную школу, иностранные языки, спорт). Анализируя самооценку экономического благосостояния домохозяйства, отметим, что они испытывают нужду в экономических ресурсах. Уровень обеспеченности российских домохозяйств с детьми в возрасте от 7 до 13 лет ниже среднего. 34% детей живут в семьях, где среднедушевой доход больше 20 тыс. рублей в месяц, преимущественно в Москве и Санкт-Петербурге.

Здоровье детей школьного возраста имеет особое значение, так как оно способствует накоплению человеческого капитала. Дети со слабым здоровьем склонны пропускать занятия в школе по болезни, что отрицательно сказывается на их успеваемости, объёме полученных знаний и формировании способностей, которые необходимы им в будущем. В 2012 году большинство родителей отметили отсутствие симптомов болезней ребёнка, например, больное горло, уши, насморк, кашель. У 20% детей наблюдались признаки ослабленного здоровья, такие как насморк, кашель. Если говорить про объективные показатели состояния здоровья, то хронические заболевания внутренних органов, таких как лёгкие, почки, печень, ЛОР-органы, аллергия, наблюдаются у 29,9% детей в возрасте от 7 до 13 лет. Доля детей с ослабленным здоровьем в городах составляет 73,5%, в сельской местности — 26,4%. Школа занимает особое место в формировании человеческого капитала детей. Однако различия в инвестициях в человеческий капитал возникают в большей степени в рамках внешкольной активности. Таким образом, для того чтобы выявить тенденции в отношении инвестиций в человеческий капитал школьников со стороны семей, необходимо проанализировать внешкольную активность детей, а именно — на что тратят своё время, чем занимаются в свободное от школы время.

Позитивные и пассивные инвестиции в человеческий капитал российских школьников

Разнообразие внешкольной деятельности представлено следующим образом:

1. Карате, дзюдо, самбо, борьба, бокс, гимнастика.
2. Подвижные спортивные игры, такие как бадминтон, теннис, футбол, баскетбол, волейбол, хоккей или плавание.
3. Лёгкая атлетика, лыжи, коньки, ролики.
4. Другие виды физической активности, например салочки, прятки, катание на велосипеде.
5. Рисование или музыка.
6. Танцы, фотография, театр или другие виды художественного творчества.
7. Техническое моделирование, рукоделие, лепка, выпиливание или другие виды технического и прикладного творчества.
8. Углублённое изучение компьютерных технологий.
9. Иностранные языки.
10. Другие предметы, выбранные родителями или ребёнком, для получения дополнительных знаний, например математика, биология, история.
11. Смотрит телевизор, видео, играет в видео- или компьютерные игры.
12. Сидит в Интернете или локальной сети.
13. Играет в игры — в машинки, куклы, конструкторы, шахматы, шашки.
14. Читает.
15. Делает уроки.

Были выявлены статистически значимые различия по полу в затратах времени детей на техническое творчество и спорт: мальчики в среднем меньше занимаются техническим и прикладным творчеством, чем девочки, а затраты времени на спорт среди мальчиков больше, чем среди девочек. Полученные результаты согласуются с ранее проведёнными исследованиями, посвящёнными внешкольным занятиям

¹² Иванюшина В.А., Александров Д.А. Социализация через неформальное образование: внеклассная деятельность российских школьников // Вопросы образования. — № 3. — 2014.

учащихся¹². Стоит отметить, что из всей выборки 87,6% детей занимаются спортом в рамках школы, а также внешкольное время — 55,4% детей. Под занятиями спортом понимается физическая активность в форме занятий разными видами спорта (волейбол, теннис, хоккей, лёгкая атлетика, бокс, самбо и другое). На учебную деятельность подавляющее большинство детей (82%) тратят в среднем 1–4 часов в неделю.

Особое место в социализации школьников занимает телевизор, компьютерные игры, Интернет. В среднем большинство учащихся тратят 1–4 часов в неделю на развлекательные занятия. Однако 15,7% детей проводят более 5 часов в неделю за просмотром телевизора или компьютером. Подводя итоги, стоит отметить, что мальчики в среднем тратят больше времени на спорт, чем девочки. Среди внешкольных занятий девочек больший вес имеет учебная деятельность.

Факторы инвестиций в человеческий капитал детей

Приведённые занятия были объединены в две группы: положительные и пассивные инвестиции. К положительным относятся следующие занятия: спорт, рисование, или музыка; танцы, фотография, театр или другие виды художественного творчества; техническое моделирование; изучение компьютерных технологий; иностранные языки; уроки; чтение; машинки, куклы, конструктор, шашки, шахматы. Пассивные инвестиции включают в себя просмотр телевизора, видео- или компьютерные игры; сидение в Интернете или локальной сети.

Для выявления факторов, влияющих на бюджет времени российских школьников в возрасте от 7 до 13 лет, была оценена модель линейной регрессии с зависимой переменной суммарных затрат времени на уроки, художественное и техническое творчество, спорт и независимыми переменными — гендерная принадлежность, возраст, здоровье ребёнка, количество детей в семье, место проживания, уровень образования родителей, среднедушевой доход на человека в семье, образ жизни родителей (табл. 1). Из выборки были исключены пропущенные значения зависимой и независимой

переменных, в результате чего объём выборки составил 943 ребёнка в возрасте от 7 до 13 лет.

Оценка модели влияния факторов на положительные инвестиции подтвердила влияние города проживания, экономического капитала семьи, наличия работы у матери, наличия сельского хозяйства в домохозяйстве, образа жизни матери. В Москве и Санкт-Петербурге дети тратят меньше времени на положительные и пассивные инвестиции, чем дети из регионов. Представленность детей из Москвы и Санкт-Петербурга составляет 19,2%. Среднедушевой доход повышает вероятность положительных инвестиций в человеческий капитал детей. Наличие работы у матери отрицательно влияет на развивающие внешкольные занятия детей и положительно на пассивные виды занятий, такие как просмотр телевизора, компьютерные и видеоигры, Интернет. Было выявлено, что наличие сельского хозяйства отрицательно влияет на положительные инвестиции детей. Более того, результаты исследования подтвердили влияние образа жизни матери на дополнительное образование детей. Если мать не занимается спортом, то, вероятно, ребёнок менее активен, меньше времени проводит в секциях и кружках, меньше времени тратит на уроки и изучение интересующих его предметов. Интересно, что сельские дети менее склонны к пассивным инвестициям, чем городские. С возрастом дети больше времени тратят на просмотр телевизора, Интернета, компьютерные игры. В случае, если ребёнок один в семье, он с большей вероятностью свободное от школы время проводит за компьютером или телевизором. Дети, у которых есть братья или сёстры, менее склонны к пассивным видам деятельности.

Подведём итоги полученных результатов. Были выявлены факторы влияния на внешкольные занятия российских школьников. Особую роль играет экономический капитал семьи, так как

он во всех моделях оказывает значимое влияние на активность ребёнка. Иными словами, среди более обеспеченных семей дети более вероятно инвестируют своё время как в развивающие занятия, так и в пассивные виды деятельности. В рамках исследования не было выявлено влияния культурного капитала родителей, воплощённого в уровне образования. Девочки более ориентированы на учебную деятельность, а мальчики — на более активные виды, такие как спорт или развлечение. Это объясняется психологическими особенностями.

В зависимости от места проживания, семьи по-разному ведут себя в отношении инвестиций в человеческий капитал детей. В сельской местности дети более физически активны, чем дети из городов, вероятно это связано с отсутствием компьютера и других устройств в семьях из сёл. Причём сельские дети менее склонны к пассивным занятиям по сравнению с детьми из города. Вероятность увеличения затрат времени на учёбу и спорт выше для детей, проживающих в больших городах, таких как Москва и Санкт-Петербург, чем для детей из регионов. Несмотря на то что в больших городах в большинстве домохо-

зяйств есть компьютер, телевизор, и другие устройства развлекательного характера, дети с меньшей вероятностью вовлечены в развлекательную деятельность, чем дети из регионов. Подтверждено влияние «образа жизни родителей» на инвестиции в человеческий капитал российских школьников: дети, чьи матери ведут пассивный образ жизни, мало двигаются, употребляют алкогольные напитки более 1 раза в неделю, отличаются пассивным способом проведения внешкольного времени.

Семьи нуждаются в пособиях по уходу за ребёнком, направленных на финансирование внешкольного образования. Также необходимо обеспечить доступ к ресурсам для организации работы учреждения в сфере образования и социализации детей. Представляется необходимым расширить рынок дополнительного образования и социализации детей за счёт государственно-частного и социального партнёрств. Рекомендуется рассмотреть возможности по развитию инфраструктуры досуга и социализации детей по месту жительства в городе и сельской местности. **В Ш**

«НОВОЕ ВОСПИТАНИЕ» в практике школьной жизни

Надежда Егоровна Щуркова, профессор кафедры педагогики Московского института открытого образования

Я никогда не мог понять мысли,
что лишь 1/10 людей должны получать высшее развитие,
а что остальные 9/10 служат лишь материалом и средством.
Ф.М. Достоевский

Новое воспитание XXI века, обретая сегодня достаточно чёткие очертания, позволяет оценивать целостную систему воспитательного процесса и осмысливать его концептуальную базу. Мы ещё туманно видим цель воспитания (нельзя же серьёзно относиться к бюрократическому мешку с количеством качеств), но зато приняли и реализуем ценностное содержание, определили педагогическую позицию, разработали принципы (цели нет, а принципы есть), сконструировали уйму инновационных методик и перестраиваем обустройство воспитательного учреждения.

Хотелось бы считать, что мы гарантируем воспитанность детей как меру овладения культурой, но продуктивность наших усилий пока нижайшая. И никакие баллы уродливого ЕГЭ не прикрывают печального положения. «Идейный раздрой и подмена идеалов идолами» (В.И. Толстых) породили самое горестное — отторжение части детей от образования и отторжение той же части детей от богатства духовной культуры. К стыду нашему, есть оправдания этому. Назовём только одно из бесчисленного списка. Вознеся на пьедестал «конкурентоспособность» в качестве существенной черты современного человека и признав неизбежную объективность разной

степени развития детей, мы успокоились относительно интеллектуального и нравственного расслоения. И даже вспоминая о том, что конкурентоспособны волк в лесу, коршун в небе и акула в море, человеческое в нас молчит.

Но первый шаг сделан. Он отражён в категории «Педагогика высокого полёта»¹. Мы знаем сегодня о «новом воспитании» более, чем вчера. Облик свободной, автономной, творческой личности, субъекта собственной и социальной жизни предстал в педагогическом сознании целью воспитания и радикально преобразовал научно-педагогическую проекцию воспитательного процесса. Суммарное представление о воспитании как наборе качеств и стандартов отступило, заменённое образом воспитания как целенаправленного содействия рождению в структуре личности ценностных отношений. «Отношение» заняло место основного объекта педагогического внимания профессионала-педагога. (В своё время А.С. Макаренко объявлял отношение главным объектом воспитания. Как много лет понадобилось, чтобы практика приняла данное концептуальное положение!)

Высвобождаясь от железных оков давящего школьного императива

¹ Педагогика высокого полёта. 20 авторов. Ред. Щуркова Н.Е. Изд. «Педагогический поиск». — М. 2015.

(«Откройте!», «Читайте!», «Пишите!», «Решайте!»), воспитание обретает облик **психологически** тонкого, **этически** возвышающего, **методически** увлекательного вхождения детей в контекст высокой культуры при ценностно-ориентированной деятельности.

Но возможно ли восхождение в культуру каждого ребёнка? Выявленные характеристики нового воспитания есть ответ на этот острый для нашего времени вопрос. Они, эти характеристики, диктуют педагогу технологические основания любой групповой деятельности, будь это урок, классный час, собрание, школьный праздник, конференция или весёлое групповое чаепитие. Назовём их.

1. Нежное прикосновение к личности как психологически тонкое воздействие, осуществляемое радостным приветствием, персональным и ролевым обращением, высоким этикетом операции педагогической технологии (*сегодня выделены и оформлены 60 профессиональных операций*), признанием индивидуальности каждого ребёнка, поощрением малейшего успеха, педагогической поддержкой, инструментированной мимически, пластически, интонационно и лексически. Такое прикосновение обеспечивает благоприятное психологическое состояние школьника, адекватное успешной, а значит, плодотворной деятельности.

2. Возвышающее уважительное воздействие, осуществляемое предоставлением свободы выбора, возложением особых индивидуальных полномочий, провозглашением способностей и особенностей личности каждого, обеспечением права на ошибку, оценкой личности определением её достоинств и трактовкой её «недостатков» как «пока не успешных сложившихся достоинств», а также строгими требованиями к выполняемой работе (на данный этап развития личности), проецированием будущей профессиональной деятельности как благородного служения человечеству и своей личной жизни, как разрешаемых жизненных проблем и счастья. Такого рода педагогиче-

ское воздействие, встроенное в жизнедеятельность детей, содействует становлению положительной самооценки, самосовершенствованию, социальной активности.

3. Увлекательные (пленительные)

методики деятельности снимают страх, неуверенность в своих силах, способствуют преодолению трудностей, концентрации физических и психологических усилий неопытного школьника, способствуют прощиванию радостных минут коллективного труда, служат выявлению способностей, содействуют позитивному статусу личности школьника в группе, зарождают проекцию профессионального выбора. И в итоге рождают такие качества в структуре личности, как радость коллективной деятельности и ценностное отношение к товарищам, коллективу, друзьям. Такие методики оснащают детей новыми умениями, обеспечивают опорными представлениями изучаемых научных категорий.

4. Неусыпное внимание к успеху каждого, встроенное в поле педагогического внимания, вдохновляют ученика, поддерживают его в ситуациях минимального достижения результата, поднимают авторитет ученика в группе, определяя его групповой статус, активизируют его интеллектуальные и физические усилия, раскрывают сущность успешного отдельного действия в контексте общего учения. А для всей учебной группы открывают роль отдельной индивидуальности в общей коллективной работе. Такое выделение отдельного успеха каждого (хорошо отработанное в зарубежном опыте, но слабо реализуемое в практике наших некоторых школ) меняет образ учебных занятий: аннулируют строгий надзор, подавление, приказание, устрашение, утверждая общую заботу о «хорошо исполненной работе» единого «оркестра», исполняющего произведение «Идём к Истине».

Внедрение в практику школьной жизни (именно школьной жизни, а не только в учебный процесс!) названных элементов «нового воспитания» преобразует всю

систему образовательного процесса — теперь лёгкого, радостного, красивого. И дети, и сам учитель проживают счастье общения и удовлетворения напряжённым интеллектуальным трудом.

Но что, собственно, происходит? Каков механизм такого преобразования?

Новая технология прежде всего напрямую выводит педагога на рождение в группе особого психологического климата. Последствия воплощённых положений — благоприятный **психологический климат** группы. Его можно фиксировать сразу: открытость, доброжелательность, готовность к взаимодействию, оптимистичный настрой, расположенность к Другому, дееспособность — вот плоды, возвращенные педагогом в первые минуты занятий. Признаки нравственного климата в учебной группе: доброжелательность, открытость, работоспособность, защищённость, взаимное уважение и взаимопомощь — это черты «нежной педагогики», но не создаваемые специально педагогом, а порождённые педагогической технологией.

Состояние есть субстанция психологического климата группы. Проживаемое одним человеком состояние, irradiруя, заражает и возбуждает подобное состояние других членов группы. И слагается общее проживаемое группой состояние: благоприятное или неблагоприятное — но одинаково сильно влияющее на активность деятельности и её результат группы и каждого ребёнка.

Психологический климат группы — это суммарное состояние всех её членов, интегрированное в одну общую характеристику отношения, проявляемого «здесь и сейчас». Такие характеристики климата, как доброжелательность, открытость, активность, свобода выбора, работоспособность, создают продуктивные условия групповой работы. Содействуя благоприятному состоянию каждого ученика, они обеспечивают успех каждого. В свою очередь, успешность каждого укрепляет благоприятность психологического климата.

Педагогический коллектив во главе с директором школы² должен целенаправленно культиви-

² Если директор школы профессионал-педагог, а не так называемый менеджер, то есть лицо, угодное бюрократическому аппарату.

ровать профессиональные операционные умения «нового воспитания», чтобы поддерживать постоянство высокого нравственного климата, отдавая себе отчёт в том, что этот климат и есть ключевой фактор успешного разрешения многих школьных проблем.

В тесной взаимной зависимости находятся психологический климат и воспитание ценностных отношений: к ученью, школе, учителю, одноклассникам, к себе и в итоге — к школьной жизни, протекающей здесь и сейчас, протяжённой на долгие ученические годы. Ценностное отношение к данным объектам, а далее — ясность и чёткость логически разворачиваемого содержания деятельности пленительной методической формы обусловят высокий уровень успеха учащихся.

Этот климат возникает благодаря организуемому взаимодействию. Его не надо специально выстраивать, как это мы полагали ранее в системе вчерашнего традиционного воспитания (*например, исследования Н.П. Аникеевой и И.В. Бабуровой*). Он как подарок педагогу за его профессионализм. Однако этот рождающийся на глазах благодатный климат следует пестовать и укреплять в ходе последующей работы группы, когда возникают проблемы одна за другой: утомление, непонимание, неудача, несогласие, разочарование.

Бесспорно, задача сохранения благоприятного климата выходит далеко за пределы отдельного урока, так как исходной точкой установления благоприятного климата в школьной жизни является тот миг, когда ребёнок переступает порог школы и его встречают улыбка, доброе приветствие, его имя в устах одноклассников, и он проживает состояние удовлетворения: «*Меня видят... меня знают..., принимают... я здесь свой...*» Состояние это развивается, если кто-то скажет: «*Хорошо, что пришёл, иди к нам, мы сейчас...*». И в душе ребёнка

рождается «*Меня любят...*» *Во мне нуждаются...*».

Входя в класс, педагог вновь и вновь направляет внимание на общее состояние группы, рабочий настрой, межличностные отношения. Ключевые объекты этих отношений — «дело», «педагог», «товарищи», «учебная наука», «моё Я», а также — «школа», «общество» и «человек». Бесспорно, решающим является объект «человек», потому что уважение к человеку, проявляемое в группе, даёт надежду каждому, что к нему будет проявляться именно такое отношение. И это даёт успокоение, чувство защищённости, уверенности в себе и свободу выявления своего «Я».

Ведь не случайно диагностикой психологического климата служит методика «парта» (Я.Л. Коломинский и Г.А. Мусаелян). Ученику предлагается написать имена тех учеников, с которыми он хотел бы «*сидеть за одной партией (учебным столом)*». Широкий веер выбора даёт картину меры положительного отношения к товарищам.

Психологический климат не продукт усилий одного педагога. Характер психологического климата определяется активными проявлениями каждого ребёнка, групповой климат, возникает в интеграции этих проявлений. Благоприятное состояние отдельного члена группы иррадирует (распространяет возбуждение) и через эмоциональное заражение охватывает всех. Состояние и отношение расширяют зону эмоционального заражения. *Обидели одного, а всем стало плохо... Проявили сочувствие к одному, а все проживают некоторую меру доброго отношения... Поздравили именинника, а всем стало теплее и спокойнее, потому что такой акт мысленно проецируется и на собственное «Я»... Кто-то хихикнул — и серьёзности как ни бывало, и работа кажется ненужной...*

Он, этот климат, — интеграция каждоминутных проживаний хода общей работы. Атмосфера и есть то краткое состояние,

которое проживается в отдельные временные отрезки занятий и слагается в единую характеристику. Многократные воспроизведения благоприятной атмосферы порождают климат как устойчивую характеристику ученической группы детей. Потому так высоко напряжение учителя во время занятий: видеть каждого, оценивать атмосферу ситуаций — поддерживать благоприятные и корректировать неблагоприятные. Педагог направляет первоначальное внимание на психологическую атмосферу — летучее, ментальное, динамичное образование, рождающееся как реакция на ситуацию взаимодействия. Наблюдаешь явление психологической атмосферы — будто чудо. *Педагог вошёл в класс — сразу светлые и тёплые лица...и готовность к работе, и открытость, и свобода речи, лёгкость телодвижений... Какие хорошие дети! А вот в ту же учебную группу пришёл другой педагог — настороженная тишина, чуть согнутые плечи, опущенные головы и ...недобрые лица... Тяжёлая группа! Сегодняшние ужасные дети!*

Непрофессиональный взгляд «не видит» истоков явления, воспринимает лишь картинки поведения детей: благоприятные и неблагоприятные. Администратор (например, менеджер, занявший место директора школы) отдаёт распоряжение «принять меры» в адрес дурных детей, полагая, что это и есть воспитание: выставляются «двойки», вызываются родители, кое-кого переводят в коррекционную школу. Но гость-профессионал уже в вестибюле школы знает о том, каковы ученики этой школы. Психологическая атмосфера сообщает ему об этом.

Психологическая атмосфера — слагаемое психологического климата: ежемоментных эмоциональных реакций группы на протекающие события в итоге порождают привычное достаточно устойчивое благоприятное образование. Через некоторое время в группе закрепляется нравственный климат — «когда всем хорошо».

Психологический климат складывается с первого момента взаимодействия педагога с детьми. Выделенные операции составляют элементы единого метода — «привнесение ценности» в контекст группового взаимодействия. Благодаря этому методу достигаются высокие результаты.

Назовём пошаговые операции профессионала-педагога.

Первый шаг — социально-ролевое обращение к детям как первоначальный элемент приветствия: «Юные мыслители!..», или: «Добрые друзья мои!..», или: «Дамы и господа!..», или: «Жители нашей планеты!..», или же: «Юные граждане нашей страны!..» И т.д. Ролевое обращение обеспечивает высокую нравственную идентификацию школьником себя как личности достойной и проецирует соответствующее этой роли поведение. Ролевое обращение обозначает характер поведения, требуемого каждый раз ситуацией деятельности. Поэтому оно разнообразно и неожиданно для детей.

Второй шаг — предупредительное снятие страха перед деятельностью и предотвращение неуспешности. Педагог говорит: «Не бойтесь, всё получится. Я же с вами — я всегда вам помогу!». (Вариант: «...Мы поможем друг другу...»). Иногда педагог добавляет: «Все ли готовы? Всем ли удобно?». В этих вопросах звучит нежная забота о каждом, она-то и смягчает климат.

Третий шаг — ценностная интерпретация изучаемого объекта и личностный смысл содержания деятельности. Педагогу надо лишь взглянуть на тему занятий «с высоты», увидеть жизненную значимость проблемы, раскрыть благие последствия планируемых усилий. Например, педагог произносит: «Вопрос очень важный для жизни... Лишь кажется, что мы станем изучать термин математический... На самом деле, мы научимся экономить силы и время, если поймём, что такое «квadrat»...».

А далее — методически чёткая организация структуры групповой работы: образ изучаемого объекта — цель деятельности по его изучению — средства и способы для работы —

центральное умение (операция) — объём работы — оценка полученного результата — осмысление изменённого сознания. (Например, педагог Чарышской школы Алтайского края предлагает детям очертить план предстоящей работы как восхождение по ступеням — ученики рисуют ступени и надписывают их.)

И вновь положительное подкрепление — групповое и индивидуальное. Наилучшей простейшей формой будет «Я-сообщение»: «Меня всегда радует хорошая работа человека...», «Мне так нравится красивое оформление работы...», «Люблю думать в тишине...».

Если в общий школьный режим введено традиционное правило: «Не смеяться над ошибками другого!» — то такое общее правило школьной жизни заведомо способствует установлению благоприятного климата во всех классах всех возрастов.

Практическое воплощение нового воспитания более всего затруднено неспособностью учителя «привносить ценность» в контекст занятий, «распредмечивать» объект, наделяя организуемую деятельность ценностным содержанием. У педагога должно быть развито философическое мышление, чтобы выявить скрытые в объектах ценности. Так:

- увидеть в кусочке мела инструмент для мышления в поисках истины (Приступим к поиску истины... Мел — инструмент нашего поиска);
- воспринимать падающий за окном снег как дар природы (Остановимся... За окном чудо природы... Полёт снежинок? Или — танец...?);
- расценивать дисциплину как свободу и успех каждого (Дисциплина обеспечивает каждого личной свободой... Дисциплина — это красота...);
- трактовать искусство как разновидность человеческого языка (Что говорит человечеству Шопен? Что

слышит каждый?... Что ответим Пушкину?...);

- домашнее задание трактовать как способ развития своего «Я» (*Зададим работу мозгу, чтобы развить его...и стать умнее... Выразим отношение к закону... Нарисуем картинку нашего понимания...*);
- проецировать в маленьких детях граждан планеты (*Граждане планеты должны знать свой общий дом... Будем решать проблему вместе с человечеством...*);
- обнаружить в школьном звонке беспокойство о сохранности жизни (*Звонок призывает к отдыху... Проявляет заботу о нашем здоровье...*);

В том случае, если ценности «жизнь», «человек», «общество», «природа», «Я» обретают для педагога личностный смысл, он естественно и просто выходит на их предъявление. Совершается это путём простого называния («Слушаем внимательно — Человек говорит, это же интересно...»), раскрытия смысла ценности («Общество даёт нам средства существования»), реального действия, выражающего отношение к человеку («Воды скорее!.. Помогите человеку... И бегом за медсестрой!»), предъявления образной картинки (фрагмент из фильма «Учитель пения»).

Удивительный способ предъявления ценности — пауза. Если педагог держит паузу — это признание ценности истины, которая требует вдумчивости. Если ученик держит паузу — это признание в каждом из присутствующих ценности человека, находящегося в состоянии поиска. Дети всегда проживают удовлетворение, когда в класс приходит госпожа пауза: они тихо улыбаются, переглядываясь, либо шёпотом фиксируют: «Как тихо стало...». Учитель подхватывает: «...когда человек мыслит».

Подбираются яркие средства. Для создания (или корректирования) психологического климата они должны быть разнообразны и неожиданны для детей. Сгруппируем их по способу воздействия на детей.

Визуальные средства — всё то, что воспринимается зрительно. Это любая картинка, представленная детям: живописное полотно, рисунок, портрет, фотография, натуральный предмет, создание природы, вещи, инструменты... Разумеется, она сопровождается ценностной интерпретацией: «Это творчество человека», «Сейчас расширяется наше постижение мира», «Это наполняет жизнь красотой», «Правило раскрывает закон жизни»...

Зрительный образ особенно важен для младшего школьника в его возрасте при предметном восприятии окружающего мира. Он и людей воспринимает как некую картинку (нравится — не нравится). С этой точки зрения открывается важность школьного костюма учеников и костюма педагога. Одежда — элемент социальной среды школы и фактор психологический. Снимая одежду, человек «снимает» своё состояние и, надевая другой костюм, «надевает» иное состояние. Французский писатель Оноре Бальзак, ссылаясь на писателя Стерна, подчёркивает значение для успешности человека его внешнего облачения, говоря, что мысли писателя после того, как он побрился, отличаются от тех, какие были у него до бритья.

Аудиальные средства — звуки, воздействующие через канал слуха: слова, музыка, тональность и мелодичность речи, пение, голоса животных и птиц, звуки природной стихии, звуки техники, голос младенца и голос митинга... И здесь чрезвычайно важен педагогический комментарий: «звуки жизни», «звук страдания», «крик о помощи», «голос побеждающего человечества»... Пение соловья и хрюканье поросенка — одинаково ценностно отражают торжество жизни.

Одновременное использование визуальных и аудиальных средств оказывает особенно сильное впечатление. Приведём пример такого совмещения и предлагаем коллегам проверить силу его влияния на практике. Представим детям портрет великого

музыканта-скрипача Николо Паганини кисти художника Шарля Делакура (1831 г.), скажем несколько слов о его жизни. И воспроизведём фрагмент его произведения («язык Паганини»). Предложим прослушать музыку, сохраняя два важных условия: подбирается фрагмент, а сам процесс слушания музыки сопровождается инструкцией: «Пропевать про себя мелодию» (совет Генриха Нейгауза). На лицах — восторг, воодушевление, проживание добрых чувств. Дети радостно сообщают, что им понравилось слушать музыку. В итоге — тончайший психологический климат. Психологический след этого занятия сохраняется достаточно долго, а для некоторых — навсегда. Сошлёмся на опыт учителя начальной школы Ольги Леонидовны Леоновой³, вводящей с первого класса музыку в процесс урока для создания психологического климата.

Кинестетические средства — организуемые в определённом порядке движения: гимнастические, танцевальные, символические, художественно-образные и простейшие действия в определённом ритме. Их набор богат: «попрыгаем, как зайчики», «полетаем, как стрекозы», «потянемся к небу», «потопаем по лужам»... и «десять приседаний», и т.п.

Особая роль здесь отводится ритму: музыкальному, речевому, пластическому, двигательному, цветовому. Ритмическое чередование само по себе уже является возбуждающим фактором активности и эмоционального состояния. Ритмические движения обладают большим влиянием на настроение группы. Предлагаем коллегам вспомнить финальный аккорд новогодних музыкальных вечеров Венской филармонии (телевизионная программа). Когда исполняется заключительный Марш Радецкого, дирижёр обращается к публике, призывая к соучастию: публика поочерёдно хлопывает ритм оркестрового звучания: балкон справа, балкон слева, ложи справа, ложи слева, партер, а в заключение — весь зал). Сияющие лица, излучение восторга и проживание минут единения всех сидящих в этом зале. Добавим: и нас, телезрителей, охватывает нечто подобное. Это психологическая

³ Леонова Ольга Леонидовна, педагог школы № 1454 г. Москвы. «Педагогика высокого полёта». — М. 2015.

закономерность в своём проявлении. Назовём такую методику ритмическим этюдом. Полезно прибегать к ритмическому этюду:

- аплодисментам — при успехе ученика («Заслужил наши аплодисменты»);
- ритмическим упражнениям рук («Наши пальчики устали...»); постукиванию ног («такое чёткое и сильное мальчиков», такое лёгкое и нежное девочек»);

Внешний облик педагога — наиважнейший фактор психологического климата, вбирающий в себя одновременное визуальное, аудиальное и кинестетическое влияние на состояние души ребёнка.

Вот иллюстрация детского впечатления от внешнего облика педагога:

— ...Мария Владимировна была красива: совершенный по чёткости и лаконизму профиль, глаза чуть темнее берёзового сока, небольшие, но яркие и блестящие... густые пушистые, пепельные с прозолотью волосы обводили голову зыбким контуром, загоравшимся на солнце наподобие нимба... Я радостно вручил свою судьбу новому кумиру — величавой женщине с ореолом вокруг головы, с прямым спокойно строгим, любопытствующим взглядом, с чеканной серебряной брошкой, лежащей плашмя на высокой тихо дышащей груди...⁴

Голос и речь педагога играют немаловажную роль в установлении определённого климата. Мелодика голоса, чёткая артикуляция звука, эмоциональная выразительность речи, нежная озабоченность по поводу успешности каждого ребёнка, ритмика речи, лексическая красота... И добавим: отсутствие крикливости, приказной тональности, наставительности, многословия, грубости — условие работы с детьми.

⁴ Нагибин Юрий. Остров любви. Повести и рассказы. — М. 1977. — С. 241.

Обратим внимание и на позы учителя. Исключим сразу позы устрашающие, возбуждающие агрессию:

- «*поза пистолета*» — *ручка, карандаш, указка, направленные остриём на детей;*
- «*поза замка*» — *руки, сложенные на груди, животе, на столе перед собою (последний вариант до сих пор практикуется в отношении детей якобы для соблюдения дисциплины);*
- «*поза льва перед прыжком*» — *руки в опоре на столе и тело наклонено вперёд;*
- «*поза воинствующего петуха*» — *руки за спиной, грудь выгнута вперёд;*
- «*поза полицейского*» — *руки на бёдрах или в карманах.*

Отметим и черты в облике учителя, влияющие позитивно на психологический климат группы:

- *открытая поза (без замка), развёрнутые ладони в сторону детей;*
- *«платье доброжелательности и мимика благожелательная»;*
- *лёгкий наклон в сторону группы детей («прямая диагональ»);*
- *бодрая ритмическая походка как готовность к работе;*
- *взгляд, охватывающий всех детей группы («фокусирующий»).*

А теперь отметим общие черты благоприятного климата, создаваемого организационными способами. Пусть это будут первые три правила урока:

- *«Тишина мысли»* — проявление заботы всех учеников и учителя, желающих успеха каждому. *«Правило одного голоса»* — проявление уважения к индивидуальности, предоставление ей свободы мысли и мнений. *«Забота каждого о каждом»* — обеспече-

ние успешности всех детей на всех уроках. Со временем эти правила трансформируются и расширяются — часто инициативе подрастающих детей. Например, в четвёртом классе рождается «*Слушая другого, становлюсь умнее*» или «*У человека нет недостатков, а есть достоинства, ещё пока не успевшие развиться*».

Для педагогического профессионального взгляда даже отдельный краткий момент занятий с детьми позволяет увидеть всю совокупность средств и методик «нового воспитания». Мимика, пластика, поза педагога, внимание «каждого к каждому», одежда детей и яркое пятно одежды педагога, речевое свободное общение, готовность к работе и радостное восприятие достижений ученика... — всё свидетельствует о доброжелательности, мягкости взаимоотношений, активности, развитии личности — то есть становлении свободного достойного человека.

«Новое воспитание», вчера ещё казавшееся далёкой мечтой романтиков, сегодня в своих пёстрых отдельных элементах уже внедряется в практику. Остаётся только расширить пространство внедрения и, распрощавшись с прошлым опытом, терпеливо и неуклонно возвращать профессиональное мастерство. (Не «компетенции» как некоторую осведомлённость о чём-либо!) Преобразуя себя и целевой образ воспитанников, выстраивая взаимодействие с детьми на высоком уровне культуры, осмысливая жизненную значимость учебного материала и конструируя пленительные формы деятельности детей, мы не заметим, как процесс воспитания обретёт традиционный вид и улетучится понятие «новое воспитание». **В₆Ш**

УКЛАДЫ ШКОЛЬНОЙ ЖИЗНИ¹

Борис Викторович Куприянов, *Московский городской педагогический университет, профессор, доктор педагогических наук*

Современное понимание уклада школьной жизни (институционального контекста образования) основывается на отечественной и зарубежной традициях социальных исследований. Автор пытается обосновать представленные образы, основываясь на ретроспективном анализе традиционных практик воспитания, обнаруживая корни современных школьных укладов в афинской и спартанской системах, в Академии Платона, Английском клубе и в опыте Антона Макаренко. Представленные в статье образы помогут педагогам, родителям, экспертам определиться при проектировании уклада школьной жизни.

Введение

Вряд ли кого-то удивят соображения о том, что в школе воспитывают и стены, и школьное крыльцо, и, конечно же, порядки, правила и отношения, установленные или установившиеся между учениками, учителями и родителями. Именно благодаря этому множеству трудно фиксируемых мелочей и возникает эффект, когда воспитание происходит вроде как само собой, не явно, незаметно и в то же время ощутимо. Мы решили обратиться к столь не новой теме по одному поводу. Повод этот — Федеральный государственный образовательный стандарт (основного общего образования): «...формирование уклада школьной жизни, обеспечивающего создание социальной среды развития учащихся, включающего урочную, внеурочную и общественно значимую деятельность, систему

воспитательных мероприятий, культурных и социальных практик, основанного на системе базовых национальных ценностей российского общества, учитывающего историко-культурную и этническую специфику региона, потребности учащихся и их родителей (законных представителей)...»².

Федеральный государственный образовательный стандарт (среднего общего образования): «...формирование уклада жизни организации, осуществляющей образовательную деятельность, учитывающего историко-культурную и этническую специфику региона, в котором находится организация, осуществляющая образовательную деятельность, а также потребности и индивидуальные социальные инициативы учащихся, особенности их социального взаимодействия вне организации, осуществляющей образовательную деятельность, характера профессиональных предпочтений»³.

¹ Автор статьи — участник коллектива разработчиков Примерных образовательных программ основного общего и среднего общего образования, координатор общественного обсуждения разделов «Программа воспитания и социализации» и «План внеурочной деятельности» (2014–2015).

² Требования к структуре образовательной программы основного общего образования (ФГОС ООО) <http://edu.crowdexpert.ru/FGOS-approved/000/Chapter3>. — С. 12.

³ Требования к структуре образовательной программы среднего общего образования (ФГОС СОО) <http://edu.crowdexpert.ru/FGOS-approved/COO/Chapter3> — С. 11–12.

В этом тексте мы предприняли попытку осветить уклад школьной жизни как специфическое явление образовательной реальности в надежде на то, что наши рассуждения помогут педагогическим коллективам осознать, какой уклад жизни сложился в их школе и насколько. Для начала дадим теоретическую справку.

В зарубежной и отечественной науке немало сделано для понимания того, что мы вслед за ФГОС будем называть укладом школьной жизни. В зарубежной традиции и ряде работ отечественных авторов вместо слова «уклад» используются не менее точные, но более наукообразные словосочетания «*институциональный контекст образования*», «скрытое учебное содержание»⁴.

Словосочетание «уклад школьной жизни» обычно связывают с именем А.Н. Тубельского. Весьма похожие мысли обнаруживаются у многих отечественных авторов. «Духовная физиономия школы» (П.Ф. Каптерев), «дух школы (класса)» (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский), «быт и жизнедеятельность воспитательной организации» (А.В. Мудрик, М.В. Воропаев, Б.В. Куприянов, М.В. Шакурова), «воспитательная среда образовательного учреждения» (И.А. Колесникова, Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова), «образовательная среда» (В.А. Ясвин), «школьная реальность» (А.А. Остапенко), «уклад жизни школы» (Д.В. Григорьев) и другие. Вообще в отечественной научной традиции с категорией «уклад» работали и историки (Н.И. Костомаров, В.В. Пономарёва, Л.Б. Хорошилова), и философы (М.Я. Гелфтер, С.А. Никольский, Ю.И. Семёнов), и социологи (О.П. Фадеева, В.А. Ядов)⁵.

⁴ Демократическая школа Александра Тубельского // Новые ценности образования: научно-методическая серия. № 1(49), 2012; Фрумкин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах: монография. — Красноярский гос. ун-т. Красноярск, 1999.

⁵ Юмкина Е.А. Семейный уклад как социально-психологический феномен: автореф. дис.... канд. псих. наук. — СПб: С.-Петербург. гос. ун-т, 2015.

Подведём первый итог. Попытавшись осмыслить идеи названных и не названных авторов, мы предлагаем понимать **уклад жизни школы** как органическую социальную систему (установившийся порядок) образовательных отношений определённого типа (образ жизни), образующую специфическую общественную форму образования, предназначенную для социокультурного воспроизводства. Другими словами, уклад школьной жизни предлагается понимать как:

- организм, а не как механизм, то есть как живое явление, живущее (питающееся, болеющее, рождающееся, умирающее). Порядок складывается в процессе длительной эволюции отношений, не исключая отдельных революционных переворотов;
- соединение традиционных форм организации учебной и внеучебной деятельности;
- порядок отношений между учениками и учителями, учителями и родителями, директором (замами директора) и учителями и т.д., а также порядок ценностных отношений (к человеку, природе, культуре и т.д.);
- образ жизни (школа как храм науки, школа как мастерская, школа как община и т.д.);
- способ воспроизводства личности определённого типа (предпринимателя, государственного служащего, социального активного общественного деятеля, интеллигента, фермера и т.д.; каждому типу личности соответствует своя форма организации общественной жизни).

Уклад жизни школы соединяет и упорядочивает непосредственно учащихся, педагогов и родителей (индивидуально и в группах) в их смыслах и ценностях, в отношениях друг к другу, в функциях и действиях в рамках коллективных практик, в том числе символических, рождая конструкцию коллективного существования в пространстве и времени (организация учебного дня, учебной недели, учебного года и т.д.). При понимании уклада жизни школы чрезвычайно важна социальная роль старшеклассников, отношение к обслуживающему персоналу.

Многоукладность школьного воспитания

Сколько школ, столько может быть и укладов школьной жизни, однако мы обозначим наиболее яркие, полярные варианты. Выделяя их, мы опирались на традиционно сложившиеся общественные формы образования: гимназический, лицейский, клубный, производственный, военный уклады школьной жизни.

Гимназический уклад. Возникновение того, что мы называем укладом жизни школы, связано с образовательными практиками Древней Греции. К примеру, в Афинах образование было направлено на гармоническое и всестороннее развитие духовных и телесных сил юношества. Концепция идеала воспитания человека предусматривала гармонию внешних достоинств человека и его внутренних, духовно-нравственных основ. Идеал красоты включал единство, гармонию духа и тела, а величину, порядок и симметрию считали символом прекрасного. Поэтому основной путь воспитания предполагал следование канонам идеального, последние были запечатлены в статуях богов и героев, в драматических произведениях. Следование канонам для приближения к идеалу осуществлялось в рамках гимнастического и мусического воспитания. Гимнастическое воспитание связано прежде всего с обучением свободно и быстро бегать, поскольку бег считался основой физической подготовки. В гимназиях воспитанники также занимались борьбой, прыжками, метанием диска и копья, плаванием, греблей и игрой в мяч. Мусическое воспитание (от греческого — искусство муз — области литературы, науки, искусства, которой ведали музы) предполагало знакомство с изречениями мудрецов, рассказами о древних подвигах, обучение игре на музыкальных инструментах и хоровому пению. Слушая о наградах и достойных деяниях, юноши стремились подражать героям, для того чтобы впоследствии и их воспевали и восхищались ими потомки.

Ведущими методами мусического и гимнастического воспитания можно также назвать соревнование (поддержание духа соперничества), общественное мнение. Демонстрационной площадкой достижений становились Олимпийские и подобные им Пифийские, Истмийские, Немейские игры. В отличие от Олимпийских (чисто атлетических), Пифийские

и Истмийские игры включали состязания певцов и музыкантов. Победители игр получали в награду лавровый венок и горшок оливкового масла. Эти предметы символизировали самое существенное для древних греков — бессмертную славу. Знаменитые поэты посвящали победителям торжественные песни, городские власти ставили мраморные статуи, а историки заносили их имена в анналы. Можно себе представить такую картину: афинский юноша идёт на тренировку в гимнасий и проходит мимо статуй атлетов — тех, с кого следует брать пример, идёт и думает о том, что если будет усиленно тренировать своё тело, то, возможно, и его статую изваяют и поставят в ряд с другими. В этой зарисовке отражается сущность гимназического уклада жизни — стремление к образцу посредством упорных занятий и усилий по самосовершенствованию.

В дореволюционных отечественных гимназиях большое место отводилось так называемым мёртвым языкам (древнегреческому и латинскому) — это своего рода эталоны культуры, неизменяемые образцы, освоение которых — ключ в мир культуры, мирового культурного наследия. Как описано в произведениях российских классиков, гимназический уклад включал зубрёжку (требовал усидчивости и хорошей памяти). При посещении музея первой симбирской гимназии, где учился В.И. Ульянов-Ленин, на меня большое впечатление произвело то, что вследствие сложности экзаменационных испытаний (кстати, ежегодных и публичных) гимназистам разрешалось трижды оставаться на второй год, но не более двух раз в одном классе. Поэтому из тех, кто с Володиём Ульяновым поступил в гимназию, закончили вместе с ним (то есть не оставаясь ни разу на второй год) только половина.

⁶ Отчёт Министерства образования и науки Российской Федерации о результатах мониторинга системы образования за 2013 год. — М., 2014. — С. 18.

О традиционности гимназического уклада свидетельствует то, что в конце XIX века в Российской империи насчитывалось 180 гимназий, по данным Минобрнауки, сегодня их более тысячи⁶.

Реализация гимназического уклада школьной жизни связана с предъявлением классических образцов науки и культуры, стимулируется эрудированность, познание преподносится как преодоление незнания, во имя достижения истины. Взаимоотношения «педагог — воспитанник» носят императивный характер, объективно гимназический учитель влияет на ребёнка, чтобы тот усвоил необходимое учебное содержание. Поэтому в школьнике ценятся способности к обучению, природные данные, усердие. Доминирующий критерий оценки здесь — успеваемость. Учитель исполняет социальные роли тренера, преподавателя, мастера. Характеризуя этикет гимназического уклада, следует отметить преобладание официального обращения, уместно ношение униформы. В условиях гимназического уклада важная роль отведена высокой регламентированности обучения, селекции учащихся, которые способны усваивать наиболее сложный учебный материал. Обучение здесь выступает в таких видах и методах, как репродуктивное, организация самостоятельной работы, зачётно-экзаменационная форма аттестации.

Гимназический уклад формирует хранителя культурных образцов, такой человек может быть учителем, священником, архивным или музейным работником. Без этой категории населения рвётся связь времён.

Лицейский уклад жизни школы. Лицейский уклад был характерен для специальных философских школ Античного мира, посвящённых музам. Это прежде всего Платоновская Академия и Аристотелевский Ликей, являвшиеся одновременно учёными сообществами, научными коллегиями и религиозными союзами, научными учреждениями и местами отправления культа муз, богинь — покровительниц искусств и наук.

Целью Академии было воспитание государственных деятелей в духе политико-философского учения Платона, стремившегося заложить философские основы в политике, в которой он видел высшее искусство. Жизнь таких сообществ, как Академия и Ликей, включала совместное посещение занятий, на которых все слушали лекции наставников или присутствовали при проводимых ими беседах, вместе принимали участие в религиозных церемониях. Стержнем образования являлся особый (сократовский) метод, предполагавший высокую степень терпимости, духовный суверенитет и свободу выбора. Академия и Ликей — прообразы современного развивающего обучения.

В Западной Европе лицеи, как школы для обучения мудрости подрастающего поколения, получили распространение уже с VIII века. В России лицей как особый тип образовательного учреждения появляется в XIX веке, всего в дореволюционной России существовало семь лицеев, самый известный из них — Царскосельский. Наиболее полно идеи построения уклада жизни Царскосельского лицея в настоящее время реализованы в школе им. А.М. Горчакова (г. Павловск). По данным Минобрнауки РФ за 2013 г., в нашей стране 812 общеобразовательных лицеев.

Лицейский уклад жизни школы отличается особой эвристической средой, которая обуславливает творческий характер взаимоотношений лицеистов и преподавателей, благодаря чему учащиеся приобретают опыт совместной и индивидуальной исследовательской и художественной деятельности. Лицейский уклад жизни школы может быть развёрнут на различных видах творчества (в том числе и в смешанном виде):

- исследовательское творчество (уклад научной лаборатории или биостанции);
- художественное творчество (уклад жизни театральной студии, танцевального или вокального ансамбля);
- техническое творчество (уклад жизни проектного бюро);

- социальное творчество (уклад миссионерского объединения, центра социальных инициатив);
- экзистенциальное творчество (уклад жизни философского кружка).

Рискну предположить, что институциональные контексты (уклады жизни) образовательных организаций формируют будущее. В конце XIX — начале XX вв. российская классическая гимназия с её весьма жёсткой системой принуждения к образцам произвела на свет поколения бунтарей против образцов (революционеров, заговорщиков, террористов, нигилистов) и сформировала консервативных приверженцев существующего порядка вещей, прямолинейных следователей эталону, которые не смогли разрешить возникшие перед страной экономические, социальные, политические проблемы. А вот лицейский уклад, который обеспечивал выращивание людей гибких, адаптивных, давая возможность приобрести в молодые годы опыт творческой деятельности, нетривиального решения различных задач, был в тот период в России представлен недостаточно. Тем не менее он дал целую когорту людей, серьёзно повлиявших на судьбы России.

Значительные надежды в расширении лицейского уклада связаны с идеологией современных ФГОС, где провозглашается приоритет развития творческих способностей. При таком подходе для каждого школьника обеспечивается возможность индивидуального развития по наиболее продуктивному сценарию.

Клубный уклад школьной жизни. Первые прообразы «клуба» появляются ещё в Древней Греции, к таковым исследователи истории относят прежде всего гетерии. Прообразом клуба можно считать так называемые древнеримские *collegia orificum* («коллегии ремесленников»). В России проклубные и клубные объединения возникают в форме особого времяпрепровождения дворян (английские клубы, салоны, гостиные офицеров, объединения аристократов — любителей большого тенниса и конного спорта). Следует также отметить наличие особых собраний (прежде всего молодёжи) и у российских крестьян. Данью традициям были девичьи «капустницы», которые чаще всего устраивали семьи, где были невесты, так как на обязательную после рубки капусты «вечёрку» приглашали холостых парней. Затем аналогичные

формы организации свободного времени появляются у других городских сословий и превращаются в культурную норму («вечеринки», домашние вечера, домашние спектакли, совместные чтения).

Современными примерами реализации в общем образовании клубного уклада жизни могут служить школа г. Лакинска (Владимирская область), школа № 11 г. Кирово-Чепецка (Кировская область). Вообще клуб — общность людей, имеющих сходные или близкие интересы, занятия; сообщество похожих людей, собирающихся время от времени в часы досуга. В качестве одного из вариантов реализации клубного уклада школьной жизни можно считать систему «Образовательный парк открытых студий» (автор М.А. Балабан (1927—2005)).

Клубный уклад школьной жизни воплощает образ школы-общины, школы-коммуны. Правила и нормы взаимодействия в клубе отличают низкая регламентированность общения и отношений, рамочные ограничения. Структура социальных ролей взрослых и детей включает лидеров и ведомых, знатоков и любителей, партнёров по времяпрепровождению. Благоприятный психологический климат школы, общность интересов детей и взрослых, атмосфера дружелюбия и доверия между ними проявляются во всём, начиная с кабинета директора. Дети смело идут к директору с любыми проблемами и в большинстве случаев находят им решение. Для клубного уклада жизни школы весьма подойдёт настоящее ученическое самоуправление.

Клубный уклад способен воспитывать такой тип личности, как общественник, человек, способный активно участвовать в демократических процессах, соотносить свои желания с потребностями и мнениями окружающих.

Военный уклад жизни школы. Явный прообраз военного уклада обнаружива-

ется в спартанском воспитании. В значение этого словосочетания обычно вкладывается следующий смысл: строгое и суровое воспитание, полное лишений, но закаливающее организм и волю воспитанника. Воспитание в Спарте включалось в обязательный, регламентированный тип поведения, отмеченный сдержанностью, которую молодой человек должен проявлять во всём: поведении, походе, разговоре в присутствии женщин или старших, на народном собрании, в удовольствиях и питье. Достоинство поведения имеет институциональное значение; оно выявляет нравственную и психологическую установку, которая налагается как обязательная: будущий гражданин должен быть приучен владеть своими страстями, эмоциями и инстинктами. Здесь сам стиль человеческих отношений подчинён нормам самоконтроля, равновесия, умеренности.

Характерными чертами спартанского воспитания были: публичность, государственно-общественный контроль, внесемейность и коллективность. Мальчиков отнимали у родителей, объединив их в небольшие отряды, воспитывали сообща, приучая к суровой военной дисциплине. Спартанский уклад предусматривал следующие элементы жизни воспитанников:

- личный пример (во главе каждого отряда стоял воин, прославившийся мужеством на поле боя, с которого воспитанники могли брать пример);
- поощрение и наказание (по окончании специально спровоцированных взрослыми драк наиболее храбрых и отличившихся воспитанников хвалили, особо не проявивших себя наказывали палками);
- испытания и посвящения фиксировали переход юношей из одной стадии военной подготовки к другой;
- соревнование (публичные показательные сражения спартанской молодёжи, широко практиковались состязания в терпении и выносливости);
- практика военной службы (подростки получали право ношения оружия, после чего в течение года они выполняли военно-полицейские функции за пределами Спарты).

Самым ярким примером реализации военного уклада жизни школы выступают кадетские корпуса, суворовские военные училища. Сегодня в нашей стране насчитывается более 100 кадетских корпусов, более 1000 кадетских классов, более 20 суворовских военных училищ и кадетских корпусов силовых структур. Военный уклад школьной жизни опирается на традицию 32 военных кадетских корпусов Российской империи⁷.

Военный уклад жизни школы обеспечивает формирование у учащихся опыта совместного служения, совместного преодоления трудностей, испытаний. Правила и этикет определяются военизированной игрой, а социальными ролями взрослых и детей являются роли командиров и курсантов.

Специфика военного уклада жизни школы состоит в чёткой регламентированности поведения воспитанников и воспитателей установленными правилами, распорядком. Здесь чрезвычайно важны внешняя красота выполнения ритуалов, повседневный контроль за исполнением норм. Ритмичность жизни поддерживается построениями и систематическим подведением итогов.

Важный элемент, организующий повседневность образовательной организации, — присвоение имени известного человека (воина, героя или полководца). Образ героя задаёт образцы поведения, нормы, ценностные отношения, образуя нравственный кодекс. Именно этот нравственный кодекс становится основой для своеобразной сверки и оценки поступков учащихся. Характерно широкое использование символики: понятий и специфических выражений (игровой и профессиональный сленг), песен (в каждом клубе имеется свой гимн), флагов, знамён, вымпелов, элементов одежды (знаков отличия курсантов разных клубов — нашивок, погон,

⁷ Рекомендации ОСШКР и Общественной палаты Российской Федерации по развитию и стратегии кадетского образования, представленные по поручению Президента РФ. — М., 2015.

шевронов), эмблем, гербов, традиций, ритуалов (воинского приветствия, рапорта) и т.п.

Один из ключевых механизмов в военно-служебных внешкольных объединениях — *инициация*. Инициация в рамках военно-служебной формы предполагает:

- переход от одной стадии (одного статуса в общности) к другой;
- организацию трудных испытаний (проверок на соответствие требованиям, предъявляемым к старшим и привилегированным);
- символическое оформление обряда перехода из одной статусной группы в другую.

Вообще имитация взаимодействия военослужащих в воспитательных организациях рассматриваемого типа выступает как своего рода инициация послушанием (В.С. Мухина, Ф.А. Сидоршин), «...которая открывает подростку понимание необходимости движения в социальном пространстве посредством прав и обязанностей, существующих в обществе...».

Отношение к обучению в объединениях этой формы достаточно серьёзное, так как нередко занятия связаны с известным риском: обращение с оружием, преодоление опасностей. Отсюда высока регламентированность обучения: чёткий учебный план, наличие обязательных занятий, строгое расписание. В содержание образования входит подготовка по военно-прикладным видам спорта. Среди методов обучения доминируют объяснительно-иллюстративный и учебная практика, просвещение организуется в соответствии с государственными праздниками.

В плане военного уклада жизни школы важно, что Закон «Об образовании в Российской Федерации» (ФЗ № 273, ст.86) предусматривает «подготовку несовершеннолетних учащихся к военной или иной государственной службе, в том числе к государственной службе российского казачества в общеобразовательных организациях при помощи обучения по дополнительным общеразвивающим образовательным программам». Формирование военного уклада в школе не должно ограничивать перспективы для выпускников исключительно военной или гражданской службой. Этот сюжет красноре-

чиво описывает М.Г. Казакина, анализируя опыт образования военной школы при Пентагоне США⁸.

Производственный уклад жизни школы напрямую связан с необходимостью подготовки кадров для производственной сферы экономики, призван воплотить в жизнь идею воспитания грамотных работников промышленности и сельского хозяйства, способных использовать природные богатства для личного и общественного блага, процветания государства. Общеобразовательная организация, в полной мере реализующая производственный уклад жизни, обретает образ «образцовой школы-хозяйства» (городского или сельского).

История возникновения соответствующего институционального контекста связана с развитием ремесла и постепенным общественным признанием ценности квалифицированного ручного труда. В Российской империи подобные образовательные организации (реальные классы для «временного преподавания технических наук», реальные гимназии, реальные училища) создаются в середине XIX в. В 1913 году в России было 276 реальных училищ, после Октябрьской революции соответствующая подготовка осуществлялась в школах фабрично-заводского ученичества (при крупных предприятиях), позже в школах фабрично-заводского обучения. Производственный уклад был присущ и другим образовательным организациям, самые известные: колония им. Горького, коммуна им. Ф.Э. Дзержинского (А.С. Макаренко), агрошкола-интернат (А.А. Католикова), школьный завод «Чайка» (В.Ф. Карманов) и ряд других.

Производственный уклад предоставляет уникальную возможность продуктивного труда, реальной встречи с экономическими реалиями (эффективность затрат, прибыль, издержки производства, производительность труда, оплата труда, конкуренция, рентабельность и т.д.). Образовательным

⁸ Казакина М.Г. Школьная жизнь в России и Америке: воспитание человечности. — СПб: ООО «Книжный дом», 2006.

результатом школы с такого рода укладом жизни становится человек-хозяин, дисциплинированный и ответственный работник, умеющий ценить результаты своего и чужого труда.

Для осуществления производственного уклада школьной жизни крайне необходима материально-техническая база, наличие у школы земельных участков, машин, тракторов, производственных площадей, оборудования. Традиции реализации такого уклада школьной жизни имеются в каждой области России (производственные бригады, учебно-трудовые объединения, школьные лесничества).

В практике, начиная с коммуны Ф.Э. Дзержинского, в рамках производственного уклада локально обнаруживается уклад проектно-конструкторского бюро: воспитанники А.С. Макаренко работали над совершенствованием модели фотоаппаратов. А в Ишеевской школе Ульяновской области работает ученическая фирма «Импульс» (опыт учителя Петра Петровича Головина), где производственный и конструктивный (лицейский) контексты пересекаются.

Выводы

В формировании уклада школьной жизни определяющую роль призвана играть

общность участников образовательного процесса: учащиеся, ученические коллективы, педагогический коллектив школы, администрация, учредитель образовательной организации, родительское сообщество, общественность. Важный элемент формирования уклада школьной жизни — коллективные обсуждения, дискуссии, позволяющие адекватно определить специфику ценностных и целевых ориентиров школы, элементов коллективной жизнедеятельности, обеспечивающих реализацию ценностей и целей. Чтобы определиться с укладом школьной жизни, члены школьного сообщества (или разработчики) могут:

- обсудить имеющиеся в образовательной организации традиции и целесообразность новаций (наличие оснований для выбора того или иного образа);
- провести рейтинг вариантов («самый подходящий», «самый интересный», «самый неожиданный для нашей школы», «самый материально обеспеченный вариант»);
- попытаться определить характеристики школьной реальности (главенство норм и правил, творческая атмосфера, мера готовности учеников и педагогов к свободе);
- обобщить свои представления о выпускниках школы в типы воспитанников. **В_вШ**

АВТОРИТЕТ КЛАССНОГО руководителя: психологические основы роста личности

Евгений Евгеньевич Шантырь, *заведующий кафедрой практической психологии Межрегиональной академии управления персоналом, доцент, кандидат медицинских наук, г. Днепропетровск, Украина*

Школьный учебно-воспитательный процесс становится всё более сложным и проблемным, а отношения учитель — ученик, учитель — родители, дети — родители приобретают неадекватные, порой и критические формы взаимного непонимания. И это при том, что общий уровень цивилизованности, инженерно-технического прогресса, компьютерной грамотности, социально-информационной обеспеченности и религиозного просвещения развивается небывалыми темпами, и преобразование мира происходит буквально на глазах у современного человека. Один из ведущих факторов в школьном образовании — социально-психологический статус классного руководителя и его многогранная деятельность, направленная на обучение и воспитание детей и подростков.

Задачи современной школы сегодня требуют шире взглянуть на профессиональный потенциал классного руководителя. В нынешних условиях явно недостаточен законодательно обусловленный, но при этом формальный подход к их деятельности, направленный, чаще всего, на буквальное выполнение положений, нормативов и методических рекомендаций без учёта индивидуальных особенностей школьников и личностных качеств учителя. Наблюдается рост проблемных учебно-воспитательных ситуаций в школьных классах, а некоторые авторы указывают на наличие кризиса в деятельности классного руководителя¹.

¹ Губина С.Т. Югова Н.А. Камалов Р.Р. Симакова Н.Б. Практическая психология в деятельности классного руководителя: профилактика суицидального поведения подростков в сети Интернет. Монография. — Глазов, 2013; Куприянов Б.В. Кризис классного руководства: констатация и поиск выхода // Образовательный портал [Электронный ресурс]. URL: http://www.ucheba.com/met_rus/k_klass_ruk/krisis.htm (дата обращения: 28.08. 2015).

В чём причина этого явления? Какие ещё функции и обязанности необходимо вменить классному руководителю и какие требования к нему предъявить? Очевидно, что ответ на этот вопрос необходимо искать совсем в другом направлении.

Сегодня человек находится в принципиально новых условиях своего развития, он должен сделать своего рода эволюционный скачок, подобный выходу живого организма для жизни из воды на сушу. И смысл этого скачка — в выборе нового мировоззрения, суть которого заключается в следующем. Ни один человек не может изменить ни себя, ни тем более другого человека, в том числе и ребёнка. Человек может лишь выбрать своё отношение к себе и окружающему миру, а осуществлять этот выбор, с учётом всех составляющих и их векторной направленности, будут совсем другие — природные, космические или божественные силы. Всё, что происходит с конкретным человеком и обществом в целом, это результат ранее сделанного выбора. При этом, конечно же, на тот

или иной выбор конкретного человека накладывается доминирующий выбор всего общества, в котором человек живёт и трудится.

Применительно к школе это означает, что самые благие намерения учителя могут привести в ад, если в основе его мировоззрения лежат неправильные, неточные или просто размытые представления о самой сути его профессиональной деятельности.

Смысл терминов

Если мы сегодня говорим о необходимости роста авторитета личности классного руководителя, нужно прежде всего вложить конкретный смысл в основные используемые термины и понятия системы школьного образования.

Психологическая значимость адекватного определения и его ёмкости имеет основополагающее значение для психики человека. Однозначность и краткость, а значит, энергичность основных терминов и понятий, согласно интегративной психологии², всегда создают ту психологическую основу, которая необходима для решения тех или иных проблем, в том числе и при обучении и воспитании подрастающего поколения. Такие «энергичные» определения, закрепившись в подсознании, начинают действовать автономно, без участия сознания, и работа, в данном случае классного руководителя, автоматически приобретает правильное направление в любой самой сложной ситуации учебно-воспитательного процесса, что, в конечном счёте, и приводит к постоянному росту авторитета личности классного руководителя.

В первую очередь нужно разобраться с понятием «классный руководитель» и дать ему конкретное и чёткое определение. В противном случае все старания поднять социальный и педагогический статус этой должности на уровень требований современного общества

² Александров А.А. Интегративная психотерапия. — СПб: Питер, 2009.

будут несостоятельны, что подтверждается ростом кризисных явлений в работе классного руководителя.

Если мы обратимся к законодательной базе системы образования Российской Федерации, то можем констатировать, что в Законе 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и в Методических рекомендациях об осуществлении функций классного руководителя отсутствует какое-либо определение понятия должности классного руководителя. Между тем в литературе и на сайтах Интернета можно встретить немало интерпретаций этого понятия. В обобщённом виде варианты этих определений можно представить следующим образом: **классный руководитель** — это:

- педагогический работник образовательного учреждения, на которого возложены функции по организации и координации воспитательной деятельности в классе;
- учитель, организующий учебно-воспитательную работу в порученном ему классе;
- душа класса, его идейный вдохновитель и организатор, первая опора директора в воспитательной работе с родителями учащихся;
- объединяющее и направляющее звено в воспитательных усилиях коллектива учителей класса, один из неперменных организаторов и руководителей внеклассных занятий и развлечений учащихся;
- педагог, занимающийся организацией, координацией и проведением внеурочной воспитательной работы;
- учитель вне предметных школьных отношений в детском коллективе.

Эти и подобные им определения, при всей их привлекательности, не раскрывают, на наш взгляд, в достаточной степени смысл понятия «классный руководитель» и не дают чёткого и полного представления о самой сути должности. При этом в большинстве случаев это понятие содержит в себе такие базовые термины, как обучение и воспитание, которые, в свою очередь, нуждаются в чёткой интерпретации.

В Законе 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (статья 2) эти термины описываются следующим образом.

Воспитание — деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации учащегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства.

Обучение — целенаправленный процесс организации деятельности учащихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у учащихся мотивации получения образования в течение всей жизни.

При всём уважении к данному Закону и содержанию указанной выше статьи следует отметить, что такие размытые подходы к определению терминов в законодательных актах впоследствии как раз и порождают различные проблемы и даже кризисные явления в обществе. В данном случае это касается системы школьного образования и конкретно рассматриваемой нами деятельности классного руководителя. Во всём многообразии законодательных, научных и методических материалов системы школьного образования игнорируется половая принадлежность школьников. Вместе с тем кто будет оспаривать тот очевидный факт, что чисто мужские и чисто женские личностные качества, их жизненные ценности и значимости по своей природе различны и, следовательно, в обучении и воспитании мальчиков и девочек в рамках их половой принадлежности должны быть принципиальные отличия, даже при их совместном обучении. И эти отличия необходимо чётко сформулировать во благо гармоничного развития личности с учётом полового статуса. При этом такие отличия в обучении и воспитании детей и подростков ничего общего не имеют с дискриминацией по половому признаку, а лишь подчёркивают половую принадлежность и создают условия для полноценного развития женских и мужских личностных качеств. Иначе такое ныне существующее «однополое» образование неизбежно приведёт и уже приводит к многочисленным проблемам на этапе

школьного обучения и воспитания детей, а в дальнейшем и к различным социальным, медицинским и психологическим кризисам, и в первую очередь — в семейно-брачных и половых отношениях репродуктивной части населения. Сейчас важно зафиксировать необходимость такого научно обоснованного разнополого личностного подхода в соответствующих программных документах учебного и воспитательного процесса. Необходимо грамотно выделить и создать психологические и педагогические условия для дальнейшего развития и возрастания в школьной среде социальной значимости и юридической защищённости, официально зарегистрированных браков между мужчиной и женщиной, материнства, отцовства, мужа, жены и других семейных мужских и женских качеств и ценностей. В рамках данной статьи мы не ставим перед собой задачу раскрывать более подробно эту тему. Мы лишь подчёркиваем архиважность обучения и воспитания школьников с учётом их половых отличий. Ведь это та часть работы, которой и должен заниматься классный руководитель при выполнении всех своих многочисленных функций и обязанностей. Именно отношение классного руководителя к своим подопечным должно строиться на основе их половой принадлежности. И это вовсе не означает, что ему нужно пропагандировать ученикам какие-то мужские или женские качества или тем более навязывать свои представления о выборе тех или иных увлечений, профессий или предпочтений. Речь идёт о том, что в определённой ситуации классный руководитель подчёркивает красоту и необходимость женского начала, при других обстоятельствах акцентирует внимание на тех востребованных качествах, которые присущи мужскому роду. И так в каждой конкретной ситуации, при проведении тех или иных мероприятий, занятий, в дружеской беседе и т.д. При этом главное не ограничивать кого-то в чём-то, а лишь своевременно и грамотно показывать детям и подросткам наиболее рациональные возможности

для раскрытия их личностного потенциала и гармоничной реализации в жизни, в том числе и с учётом своего мужского или женского начала. И эта реализация по половому признаку, может быть, самая важная для конкретного человека. А для того чтобы эта реализация личности была здоровой во всех социальных и медицинских смыслах, каждому человеку необходимо обладать определёнными качествами и навыками, психическими и физическими, в строгом соответствии с половым статусом — женским или мужским. И развитию этих качеств личности и женских, и мужских необходимо уделять внимание при обучении и воспитании детей и подростков. Классному руководителю в этом направлении должна отводиться ведущая роль, так как его деятельность, в основном, осуществляется вне рамок учебных дисциплин и направлена в первую очередь на выработку правильного отношения друг к другу всех его участников: учителей, родителей и учеников. При таком подходе, на наш взгляд, вся система школьного образования приобретает более целостную и совершенную форму обучения и воспитания детей и подростков и будет способствовать развитию личностных качеств школьников с учётом их половой принадлежности. При этом, конечно же, для работы всех педагогов очень важно вложить конкретный и понятный всем смысл в такие основные понятия всей системы образования, как обучение и воспитание.

Мы предлагаем следующие определения для рассмотренных нами выше ключевых понятий и терминов.

Обучение — процесс передачи знаний и выработки соответствующих навыков и умений у детей и подростков.

Воспитание — процесс формирования ценностей и значимостей в структуре личности детей и подростков.

Классный руководитель — учитель личностного роста детей и подростков с учётом их половой принадлежности.

Следующая базовая категория психологии, педагогики, социологии и других наук — «личность». В чём специфика этого термина в рамках его практической реализации, в том числе и в системе образования?

Ответить на это не так просто, поскольку на вопрос: «Что такое личность?» — психологи, педагоги и другие специалисты отвечают по-разному, хотя при этом подчёркивают, что работают они именно с *личностью*. Во многих законодательных актах присутствует этот термин, в том числе неоднократно встречается и в Законе 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Вместе с тем смысловая нагрузка понятия «личность» в законодательной базе России отсутствует.

Термин «личность» (personality) происходит от латинского слова «persona», обозначавшего маску, которую надевал актёр в греческой драме. Люди склонны отождествлять личность человека с обаянием, популярностью или публичным имиджем. Психология как наука в процессе исторического развития разработала целый ряд теорий личности, в рамках этих теорий существует более сотни определений понятия «личность», смысловая интерпретация которых далеко неоднозначна. И если для теоретических дискуссий в рамках психологической науки это приемлемо, то для практической психологии и педагогики чрезвычайно важны базовые понятия, которыми они оперируют. Нельзя мириться с таким положением дел, когда многообразие и неоднозначность терминов и понятий не только осложняют профессиональные взаимоотношения специалистов, но и ставят под сомнения результаты их работы, искажая в общественном сознании суть и специфику их профессиональной деятельности.

Практическая психология и педагогика всегда рассматривали человека как личность во всём многообразии профессиональных, социальных, образовательных и бытовых проявлений. Понятие «лич-

ность» для практического психолога и педагога должно иметь свою конкретную смысловую нагрузку и, следовательно, своё чёткое и однозначное определение. Мы предлагаем такое содержание, которое создаёт унифицированное базовое представление о понятии личности. Такое определение приемлемо, на наш взгляд, для всех школ и направлений практической психологии и педагогики.

Личность — человек как носитель творческого сознания. Это определение переключается с определением понятия личности у К.К. Платонова: личность — человек как носитель сознания³. Мы лишь подчеркнули, что сознание у личности творческое. Что это означает? Какой смысл содержит в себе словосочетание «творческое сознание» в практической психологии и педагогике?

Этот смысл — в наличии у человека возможности выбора. Процесс творчества в практическом формате — это и есть процесс выбора, выбора мысли, слова, штриха, цвета, движения, действия в целом. Выбор у человека существует далеко не всегда. Его нет у новорождённых, у больных людей с выраженными признаками психических заболеваний, в некоторых аффективных состояниях, при сильном алкогольном опьянении и в других случаях, когда в сознании человека отсутствует психический процесс, который в психологии называют чувством «Я»⁴. Отсутствие или потеря по той или иной причине чувства «Я», то есть осознанной идентификации себя с внешним миром, обязательно приводит к потере факта возможности осознанного выбора. Чувство «Я» появляется у человека в детстве на известном этапе развития его сознания. Этот момент, как правило, все хорошо помнят, так как вместе с ним в сознании появляется и такой психический процесс, как память. До начала функционирования психического процесса чувства «Я» человек (ребёнок) не помнит себя, своих действий, желаний, слёз, радости и т.д. В момент появления этого чувства человек и становится личностью, так как приобретает возможность выбирать свою

реализацию в окружающем мире, то есть заниматься творчеством в самом широком смысле этого слова. Сознание человека становится творческим. Для практической психологии и педагогики именно это качество, качество выбора, творчества — обязательное условие для личностного развития и решения различных проблем, в том числе и в условиях учебно-воспитательного процесса. Без такого качества деятельность практического психолога и педагога не представляется возможной. Другими словами, если есть возможность выбора, есть и личность — с точки зрения практической психологии и педагогики. Каков этот выбор, такова и личность, а сам процесс выбора в любом случае является фактом развития человека как личности.

Таким образом, в практической психологии и педагогики понятие «личность» имеет свою конкретную смысловую нагрузку. Для практического психолога и педагога личность — это всегда человек с творческим сознанием, то есть с таким сознанием, которое наделено возможностью посредством чувства «Я» делать осознанный выбор тех или иных действий для реализации себя в конкретной жизненной ситуации. Решение любой проблемы всегда связано с осознанным выбором нового мировоззрения и приобретением новых личностных качеств вне зависимости от возраста. Делая этот выбор, человек приобретает психологическую и педагогическую категорию личности, и задача практического психолога и педагога — сделать этот выбор наиболее рациональным.

Что касается понятия авторитета, то нет сложностей в социальной интерпретации этого термина. Достаточно обратиться к соответствующим словарям⁵, и мы получим чёткое определение этого понятия.

³ Платонов К.К. Структура и развитие личности. — М.: Наука, 1986. — С. 56–57.

⁴ Щербак Т.І. Розвиток образу Я у період репрезентації інтелекту особистості. Дис. канд. психол. наук / Т.І. Щербак. — Одеса: МОН України ДЗ Південно український нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського, 2013.

⁵ Социальная психология. Словарь / Под. ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: ПЕРСЭ, 2006.

Авторитет (лат. *Autoritas*) — влияние, власть. Его трактовка имеет два смысла:

1. Влияние индивида, основанное на занимаемом им положении, должности, статусе и т.д., «авторитет власти».
2. Внутреннее признание окружающими за индивидом права на принятие ответственного решения в условиях значимой совместной деятельности, «власть авторитета».

Применительно к классному руководителю термин «авторитет» интерпретируется только в одном смысле, а именно — власть авторитета. И понятие авторитета в системе школьного образования имеет конкретную специфику в своей трактовке. Классный руководитель — единственная известная нам официальная должность, которая не предусматривает никаких властных полномочий должностному лицу для осуществления им предписанных служебными обязанностями функций по организации и координации тех или иных внеурочных мероприятий. Для выполнения своих обязанностей при общении с учителями, родителями, детьми и подростками классный руководитель может рассчитывать только на свой собственный авторитет. Чем выше авторитет классного руководителя, тем больше у него власти для выполнения своих многочисленных функций и обязанностей, предписанных Положением о классном руководстве и Уставом образовательного учреждения. Другими словами, для классного руководителя соответствовать занимаемой должности означает иметь определённый авторитет, как профессиональный навык, необходимый в повседневной работе. Итак, мы приходим к выводу, что авторитет классного руководителя — это его педагогическая способность быть учителем личностного роста детей и подростков с учётом их половой принадлежности.

Предложенные выше определения основных понятий и терминов системы школьного образования, как психологическая основа педагогической деятельности, будут способствовать и росту авторитета личности классного руководителя.

Следующий важный психологический аспект в деятельности классного руководителя — его собственное отношение к своей работе. При этом авторы педагогических материалов⁶ подчёркивают, что отношение к своей работе классного руководителя нуждается в психологической корректировке. В чём она заключается? Прежде всего необходимо выделить главные психологические составляющие отношения классного руководителя к своей деятельности. К ним мы отнесли следующие вопросы: в чём заключается главный смысл его работы и как интерпретировать понятие «проблема» в психологии и педагогике?

Отвечая на первый вопрос, мы подчёркиваем, что сегодня классный руководитель должен рассматривать свою деятельность исключительно как источник своего собственного личностного роста и благополучия в самом широком смысле этого слова вне зависимости от своего возраста. А дети и подростки ему в этом только помогают. Другими словами, чем больше классный руководитель будет получать морального и эмоционального удовлетворения от своей работы, тем успешнее будет его деятельность, да и жизнь в целом, и тем гармоничнее будут развиваться его ученики. Если же этого нет, то причина не в детях, какими бы они ни были, они лишь отражают (неосознанно) личность учителя, в том числе и его проблемы, имея, конечно же, и свои врождённые, и приобретённые проблемы личностного развития. Все мы по отношению друг к другу являемся учителями и учениками в самом широком смысле и вне зависимости от возраста и занимаемой должности. И за это, в конечном счёте, мы все должны быть благодарны друг другу. Ведь человек может узнать свою проблему, а значит, иметь шанс для своего дальней-

⁶ Щуркова Н.Е. «Классный руководитель», настольная книга, Педагогическое общество России, 2000; Туманова И.П. Использование ИКТ в организации работы классного руководителя в воспитательной среде «ученик-учитель-родитель» // Информатика и образование. — 2011. — № 6. — С. 107–109.

шего развития, только путём взаимоотношений с другим человеком. Такой подход, конечно же, не отрицает адекватную реакцию учителя на какие-то проступки учеников, но главное всё-таки не рассматривать детей и подростков как объект, который классному руководителю надо изменить по тем или иным качествам их личности. Такое воздействие не представляется возможным. В начале статьи мы это подчеркнули и сейчас на этом акцентируем внимание. Всё, что нужно сделать, это изменить своё отношение к ученику и к себе. Как это сделать? На этот вопрос можно ответить, только зная конкретную ситуацию, то есть проявить индивидуальный подход, к чему и призывают практически все авторы работ по данной проблематике. При этом в любом случае начинать педагогу надо именно с себя. Если ученик или группа учеников постоянно или периодически доставляют классному руководителю неприятности, это свидетельствует лишь о том, что учителю необходимо прежде всего устранить проблему своего личностного роста, занимаясь при этом, конечно же, и развитием личностных качеств самих учеников. Будут решаться проблемы развития личностного роста — будут постепенно, а, может быть, и быстро (всё очень индивидуально) уходить и соответствующие неприятности. Мы отражаем качества личности друг друга, а не создаём их друг в друге. Только сам человек, делая свой выбор по отношению к себе и к окружающему миру, может измениться — и то в результате действий на него не подконтрольных ему сил, о которых мы мало пока что знаем.

Следовательно, у классного руководителя нет причин для волнений и беспокойства по той или иной возникшей проблеме. Проблема всегда приходит к человеку, когда он с ней может справиться, если, конечно, будет трудиться в этом направлении. Раз пришла проблема, значит, пришло время что-то в себе изменить, подняться на уровень выше в своём личностном росте, и это вне зависимости от собственного возраста. Такое развитие личностных качеств человека обязательно, как минимум, благоприятно проявится во всех остальных сферах его личной жизни и профессиональной деятельности, а как максимум, приведёт к реализации в судьбе желаемых событий. А всё вместе это поднимет авторитет личности специалиста, в данном случае классного руководителя, на но-

вый профессиональный уровень. Таким образом, главный смысл работы классного руководителя, как и любого другого специалиста, заключается в его собственном развитии как личности с целью реализации своего жизненного потенциала наиболее гармонично и в полной мере.

Не менее важна и другая психологическая составляющая отношения классного руководителя к своей деятельности и заключается она в ответе на следующий вопрос: что же понимать в психологии и педагогике под термином «проблема»?

Проблема в науке вообще — это концепция о незнании. Психологические проблемы — это в первую очередь душевные проблемы, проблемы эмоциональных состояний⁷. Есть и другие определения, но, не вдаваясь в полемику по данному вопросу, мы хотим подчеркнуть, что для психологии и педагогики интерпретация любого понятия должна иметь свою конкретную практическую значимость. Поскольку главная цель психологии и педагогики есть развитие человека как личности, то есть приобретение человеком тех качеств, которые у него отсутствуют, то и «проблема» должна включать в себя то, к чему нужно прийти как к необходимому результату на пути развития требуемых личностных качеств. Следовательно, проблема, по нашему глубокому убеждению, это не присутствие какого-то негативного фактора или наличие отрицательного эмоционального состояния, ибо это всегда — результат проблемы, а не сама проблема.

В практической психологии и педагогике *проблема* — это всегда то, что отсутствует, а не присутствует, это то, чему надо научиться, выработать в себе, а причина проблемы — это всегда не-

⁷ Виды психологических проблем [Электронный ресурс] // Психологос. Энциклопедия практической психологии. URL: http://www.psychologos.ru/articles/view/vidy_psihologicheskikh_problem (дата обращения: 17.08.2015).

правильный выбор, ошибочное убеждение, которое, как правило, не лежит на поверхности, а спрятано глубоко в подсознании. Проблема необходима человеку, чтобы он совершенствовался, она не призвана причинять боль, а если и причиняет, так только для того, чтоб стимулировать, подталкивать его к личностному росту и развитию всего комплекса его психических процессов: интеллектуальных, эмоциональных, функциональных и духовных⁸.

В системе школьного образования это касается главным образом интеллектуальных психических процессов: воображения, мышления, памяти, внимания и речи. Именно эти психические процессы необходимо развивать в первую очередь у подрастающего поколения. И, следовательно, проблемы в школьной среде возникают именно тогда, когда эти психические процессы у детей и подростков не развиваются в должной мере, в том числе и с учётом их половой принадлежности.

Заключение

Итак, выделим следующие ведущие факторы, являющиеся психологической основой роста авторитета личности классного руководителя:

1. Краткая (энергичная) однозначность основных понятий и терминов, которые используются в системе школьного образования:

- обучение как процесс передачи знаний и выработки соответствующих навыков и уме-

⁸ Юнг К.Г. Человек. — М.: АСТ-Пресс, 2007.

ний у детей и подростков;

- воспитание как процесс формирования ценностей и значимостей в структуре личности детей и подростков;
- классный руководитель как учитель личностного роста детей и подростков с учётом их половой принадлежности;
- авторитет классного руководителя как педагогическая способность специалиста быть учителем личностного роста детей и подростков с учётом их половой принадлежности;
- личность — человек как носитель творческого сознания.

2. Формирование нового мировоззрения, основной смысл которого — выбор нового отношения к себе и к конкретной школьной ситуации с целью развития новых востребованных качеств личности учеников. При этом весь комплекс своих функциональных обязанностей классный руководитель рассматривает прежде всего как возможность своего собственного личностного роста — вне зависимости от возраста — для решения своих проблем в профессиональной и личной жизни. Классному руководителю, как и любому другому человеку, необходимо научиться получать психоэмоциональное удовлетворение от самой жизни и своей профессиональной деятельности. Трудиться для себя во имя других — это и есть путь к совершенству, в том числе и в отношении роста авторитета личности классного руководителя. **В Ш**

ПОЗИЦИЯ СПЕЦИАЛИСТА помогающей профессии в работе с дисфункциональной семьёй

Надежда Леонидовна Маленкова, начальник отдела профилактики и предотвращения семейного неблагополучия и социального сиротства «Содействие», Московский гуманитарный педагогический институт

В дисфункциональной семье нарушены основные функции, призванные удовлетворять жизненно важные потребности её членов (по А. Маслоу). Для ребёнка критично нарушение взрослыми родительской функции, поскольку: (1) ребёнок в силу возраста не может и не должен обеспечивать своё существование; (2) семья — основа чувства безопасности и эмоционального комфорта ребёнка, а родители — объекты эмоциональной привязанности (по Дж. Боулби); (3) родители своим поведением дают ребёнку модели поведения, являются источником жизненного опыта; (4) родители влияют на мировоззрение и поведение ребёнка через контроль, поощрения, осуждения и наказания — тем самым способствуя его адаптации и социализации; (5) родители прогнозируют и отчасти программируют жизненную перспективу своего ребёнка (в личном, профессиональном, социальном, семейном плане); (6) родители поддерживают его на протяжении всей жизни.

Крайними проявлениями родительской дисфункции является жестокое обращение с ребёнком в семье — физическое, психологическое и сексуальное насилие, а также пренебрежение потребностями ребёнка. Причинами неспособности родителей выполнять свои функции могут быть: 1) значительные нарушения личностных качеств родителей, хронические соматические или психические заболевания у них, аддиктивное поведение одного или обоих родителей; 2) нарушение воспитательных позиций родителей, использование негативного стиля воспитания ребёнка — как опыт собственного детства в своей семье или без неё (например, у беспризорных детей или воспитанников интернатных учреждений); 3) неприятие собственного ребёнка, эмоциональное отчуждение — как результат семейной истории в нескольких поколениях и / или сложившейся трудной жизненной ситуации на момент зачатия и далее.

Говоря о жестоком обращении с ребёнком в семье, мы имеем ввиду, как минимум, трёх субъектов взаимодействия — жертву, насильника и обвинителя / спасателя. Однако функция третьего

субъекта делится на три взаимоисключающие: спасатель жертвы, обвинитель насильника и спасатель насильника. Исполнителями такой работы должны быть три различных субъекта (три человека, три группы специалистов, три организации), потому что требуются различные подходы и различные специалисты.

Жертвой является ребёнок. «Ребёнок всегда невиновен... Каждый ребёнок рождается, чтобы расти, жить, реализовывать себя, чтобы любить и выражать свои чувства и потребности, стремясь защитить себя и свой внутренний мир... У любого ребёнка есть жизненно важные потребности, среди которых: потребность чувствовать себя в безопасности; уверенность, что у него есть защита, что его не обманывают; потребность в физической и эмоциональной ласке, душевном тепле... Чтобы реализовать себя, ребёнку необходимы уважение и защита взрослых, которые воспринимают его всерьёз, любят, искренне стремятся помочь ему сориентироваться в жизни... Подавление жизненно важных потребностей ребёнка в интересах взрослых, манипулирование или откровенное пренебрежение им наряду с побоями, наказаниями и обманом приводят, если никто не вмешается, к серьёзным нарушениям... Такое злоупотребление имеет далеко идущие последствия, которые часто ощущаются всю жизнь»¹.

Насильником является взрослый. Если это не психически больной человек, то в истории его жизни мы обнаружим, что в его собственном детстве он сам был жертвой. В большинстве случаев это был не один эпизод, а регулярное насилие или пренебрежение его потребностями. Алис Миллер пишет о психологическом механизме формирования поведения насильника: «У ребёнка, оставленного наедине со своими бедами, нет другого выбора, чем подавить страдания и идеализировать тех, кто ему их причинил. Подавление страданий ведёт к *неврозам, психозам, психосоматическим нарушениям и преступлениям*. Для *неврозов* характерно вытеснение и отрицание

собственных потребностей и замена их чувством вины. При *психозах* издевательства (истязания, надругательства) становятся навязчивой идеей. При *психосоматических расстройствах* человек страдает от перенесённой травмы, но причины этих страданий ему непонятны. *Преступник* снова и снова стремится отыграть то, что с ним произошло: обман, совращение, истязание... Преступление не перестаёт быть преступлением и в том случае, если преступник и жертва были слепы и заблуждались. Новым преступлениям можно воспрепятствовать, только если люди перестанут видеть в себе жертву в прошлом»².

Виктор Франкл также писал о механизме формирования поведения насильника и о том, как специалисты помогающих профессий могут работать с насильником: «... у резко освобождённого от психологического давления могут, в известной обстановке, возникать расстройства душевные. Следует отметить, что натуры примитивные в этой фазе всё ещё продолжали жить категориями власти и насилия и начинали считать, что теперь они, уже будучи освобождены, сами вольны, не задумываясь, бесконтрольно применять ту же власть, то же насилие. Для них, в сущности, изменилось только одно: из объектов произвола и несправедливости они превратились в субъектов этого же — с той разницей, что они помнили, что им пришлось пережить... Очень скоро удаётся внушить таким людям ту простую истину, что никто не вправе вершить бесправие, даже тот, кто от бесправия пострадал, и пострадал очень жестоко. Но надо над этим работать, надо добиваться, чтобы им открылась истина»³.

Почему же общество не прощает насильника и порой жестоко наказывает его, если тот сам являлся в прошлом жертвой, а его поведение — результат непроработанной психологической травмы? *Насильник перестаёт быть жертвой в тот мо-*

¹ Цит. по кн. Миллер А. Воспитание, насилие и покаяние. — М.: Независимая фирма «Класс», 2010. С. 10, 284.

² Там же. С. 284-285.

³ Цит. по кн.: Франкл В. Сказать жизни «Да»: психолог в концлагере. — М.: Смысл, 2007. С. 123-124.

мент, когда он делает выбор и совершает акт насилия. Здесь также уместно вспомнить Виктора Франкла, который настаивал на том, что у человека выбор есть всегда: «Так что же такое человек? Это существо, которое всегда решает, кто он. Это существо, которое изобрело газовые камеры. Но это и существо, которое шло в эти камеры, гордо выпрямившись, с молитвой на устах»⁴. Ответственность за выбор, так же как и за проработку собственных психотравм, общество возлагает на насильника-взрослого, — тем самым защищая более слабого — жертву-ребёнка.

Спасатели ребёнка-жертвы и обвинители насильника-взрослого традиционно присутствуют в нашем обществе. Одни должны спасти и реабилитировать ребёнка, другие — обезвредить и наказать насильника. Однако есть ещё очень важная работа, которую наше общество в целом не готово пока что принять и, тем более, системно осуществлять. Это работа *спасателя насильника* — до, после, в процессе наказания виновного или вместо наказания. Совершаемое возмездие правомерно с точки зрения самозащиты общества, но является очередным насилием по отношению к преступнику: он снова жертва, он снова получает психологическую травму, которая впоследствии может породить ещё большее насилие. Чтобы остановить эскалацию насилия, необходима психотерапевтическая работа с потенциальным, «повторным» насильником, до того, как он вновь совершит или не совершит жестокий поступок по отношению к ребёнку.

Взрослый-насильник в своём детстве был жертвой насилия. «Каждый ребёнок вынужден выносить обстановку, в которой растёт, а также нести тяжёлый груз последствий, доставшихся в наследство от патологического прошлого матери и своего отца... Он является носителем этого долга, полученного ещё в свой пренатальный период симбиоза, а затем и постнатальных зависимостей, которые его структурировали»⁵, — пишет Франсуаза Дальто.

Проблема жестокого обращения в семье в том, что, начавшись в одном поколении, она пере-

ходит в следующие, и «душевная смута»⁶ прослеживается на протяжении нескольких поколений. «Родители съели зелёный виноград, а у детей появилась оскоми́на на зубах», — так написано в Библии. Получается замкнутая цепочка: ребёнок становится жертвой в родительской семье — вырастая, он становится родителем-насильником в собственной семье — его дети дальше передают насилие, которое, в том числе, может выходить за рамки семьи в широкий социум.

Работа с насильником-взрослым призвана остановить передачу и эскалацию насилия. *На первом этапе* не эффективны методы увещевания, обучения правилам родительской педагогики, советы по лучшему обращению и воспитанию детей, так как основа их жестокости лежит в сфере бессознательного. Изменить отношение жестокого родителя к своим детям можно только тогда, когда будет выявлен внутри взрослого «ребёнок-жертва», живущий в нём самом. Это сделать сложно, поскольку психика ребёнка-жертвы не справляется с ситуацией «меня бьёт тот, кто меня любит и кого я люблю», и по-своему пытается разрешить противоречие. В различных психотерапевтических подходах так или иначе говорится, что у травмированных в детстве людей в душе образуются вместо «естественного ребёнка» дополнительные, неестественные для нормального развития человека субличности: «ребёнок контролирующий» и «ребёнок страдающий»⁷. Уничтожение живого начала — «естественного ребёнка» в душе человека — опасно для общества, так как эти люди, не осознавая, занимаются эскалацией насилия или демонстрируют равнодушие и пренебрежение к детям, и прежде всего в своей семье, потому что их душа ранена.

⁶ См. кн. Рупперт Ф. Травма, связь и семейные расстановки. Понять и исцелить душевные раны. — М.: Институт консультирования и системных решений, 2010.

⁷ См. кн. Мэрелин Мюррей «Узник иной войны». — М., 2007.

⁴ Там же. С. 119.

⁵ Цит. по кн.: Хамитова И.Ю. Психология девиантного материнства. — М.: МГПИ, 2008. С.16.

Бесполезно взывать к любви, милосердию, состраданию такого человека, который внутренне либо всегда готов к нападению или отражению атаки («ребёнок контролирующий»), либо у него отсутствует эмпатия, так как он полностью поглощён собственными страданиями («ребёнок страдающий»). Жертвы в детстве становятся либо беспомощными, либо беспощадными взрослыми.

На первом этапе помощи насильникам «травмированный ребёнок» во взрослом, не нашедший в собственных родителях опоры и защиты, должен получить возможность выразить свою подавляемую обиду (за которой агрессия, разочарование, страх, чувство несправедливости и др.). Необходимо осознать произошедшее и, например, отказаться от рационализации: «Отца дед бил, меня отец бил — и ничего, выросли нормальными людьми», «В Библии сказано (Сир. 30:1): «Кто любит своего сына, тот пусть чаще наказывает его, чтобы впоследствии утешаться им» и т.д. Признать, что использовал собственных детей как «козлов отпущения» для того, чтобы отреагировать свой травматический опыт. *На втором этапе* можно учиться новым способам воспитания собственных детей без насилия.

Какую позицию должен занять специалист, помогающий насильнику-взрослому обна- ружить в себе «травмированного ребёнка» и изменить родительское поведение с собственными детьми? Позицию безусловного принятия. Безусловно принимается сам человек, его родители, его род, его судьба. Фраза «Я принимаю тебя таким, каков ты есть» имеет три глубоких смысла, которые можно разложить на прошлое, настоящее и будущее. *Прошлое:* «Я принимаю тебя» — то есть я без условий, как объективную данность, на которую никто не может повлиять, принимаю твоё присутствие в этом мире: твой род, из которого ты вышел, твоих родителей, которые совершили творческий акт создания новой жизни, и историю твоей жизни до сего момента, когда мы встретились. *Настоящее:* «Таким, каков ты есть» — то есть со всеми

твоими проблемами и твоими ресурсами, которые объективно я постараюсь узнать, невзирая на то, что многое из твоего образа жизни для меня лично неприемлемо, а многое закрыто. Но как помогающий я работаю с тем, что есть. *Будущее:* «С твоим потенциалом к изменению» — это та часть фразы, которая не проговаривается, но является отправной точкой к позитивному изменению. Надо постараться обнаружить у человека хотя бы небольшую зацепку, небольшой ресурс, на который можно опереться в изменении к лучшему.

Принимающая, а не оценивающая или карающая позиция нередко представляет собой тяжёлое испытание для специалиста, так как его могут переполнять эмоции жалости к детям-жертвам родительского насилия, негодования и ярости по отношению к насильнику. Но мы сможем сохранить уважение к людям, которые жестоко обращаются с детьми, когда поймём: почему они становятся насильниками? как дети-жертвы превращаются в родителей-насильников? каково им ощущать себя неуспешными родителями, жестокими родителями?

Обсуждая родителей насильника с ним, специалист также должен придерживаться позиции безусловного принятия. Место собственных родителей для каждого человека священно, ведь он получил от них бесценный подарок — жизнь, он несёт в себе их кровь, их черты, он похож на них и, даже отрицая это, бессознательно идентифицирует себя с ними. Завершающий жест психотерапии детских проблем — благодарность собственным родителям за подаренную жизнь.

В идеале родители-насильники, которые проработали свою детскую психологическую травму: относятся с благодарностью к своим родителям за подаренную жизнь и пониманием того, что родители им дали столько, на сколько они имели ресурсов; они с уважением относятся к своим детям, опекают и защищают их; свою силу используют для самообороны, а не агрессии;

они эмоционально восприимчивы, они становятся умными и чуткими старшими товарищами для своих детей.

Специалисты помогающих профессий: психологи, педагоги, социальные педагоги, медики, специалисты по социальной работе, сотрудники правоохранительных органов призваны работать со всеми звеньями временной цепи: ребёнок-жертва — родитель-насильник — ребёнок-жертва — и т.д. Это — изоляция насильника от общества и защита жертвы; психотерапия детской травмы насильника; обучение азам ненасильственной родительской педагогики; социально-психологическое сопровождение дисфункциональной семьи с детьми; помощь в трудоустройстве и уходе за детьми родителями; лечение алкогольной и прочих видов зависимостей; помощь семьям инвалидов; помощь молодым семьям из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в их родительском труде; психолого-педагогическая помощь в налаживании детско-родительских отношений; помощь родителям проявить свою любовь к своему ребёнку и наоборот; педагогические программы подготовки к будущему

Такое разное ВОСПИТАНИЕ

успешному супружеству и родительству детей, воспитывающихся вне семьи или в воспитывающихся в дисфункциональной семье и др.

Очень нужна разъяснительная работа для нашего общества, заражённого насилием во многих поколениях революций, репрессий и войн, а также в современных условиях индивидуализации и разрушения семейных ценностей. Необходимо проговаривать, что методы так называемой «чёрной педагогики» — методы воспитания насилием, которые практиковались на протяжении тысячелетий⁸ — нужно заменять на адекватные ненасильственные, более эффективные для общества в целом (достаточно вспомнить о цене, которую заплатило человечество за тяжёлое детство Адольфа Гитлера). **В.Ш**

⁸ См. кн. Е.Н. Николаева. «Кнут или пряник?». — СПб, 2010.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ школы-интерната № 4 по социально-психологическому и педагогическому сопровождению воспитанников постинтернатных групп

Валерий Ильич Красный, директор специальной (коррекционной) школы-интерната № 4 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с отклонениями в развитии

Главная цель работы школы-интерната — это подготовка каждого ребёнка к самостоятельной жизни и успешной адаптации в ней, где немаловажную роль должна играть трудовая деятельность.

В школе-интернате усилиями коллектива единомышленников создана комфортная социокультурная психолого-педагогическая среда.

Одной из важнейших проблем в подготовке умственно отсталых детей к самостоятельному труду является формирование профессионального самоопределения, адекватного трудовым возможностям. Таким образом, *правильный выбор профессии в школе — залог успешной подготовки детей к жизни в современном обществе.*

Действуя под этим девизом, педагогическим коллективом школы ведётся профориентационная и профконсультационная работа с воспитанниками, которая в современных социально-экономических условиях требует от нас:

- последовательного формирования их дальнейшей жизненной перспективы;
- развития широкого круга интересов, выходящих за рамки собственно профессиональной деятельности;

- нравственного роста каждой личности, духовного обогащения жизни воспитанников интерната.

В настоящее время в школе-интернате действует разноуровневая и многопрофильная система профессиональной ориентации и трудовой подготовки, предоставляющая воспитанникам полную возможность получения качественных общетрудовых и профессиональных знаний, умений и навыков с учётом их интересов и возможностей, формирующая постинтернатную профессиональную и учебную деятельность выпускников.

Отметим основные аспекты организации школьной деятельности по профессиональной ориентации воспитанников:

1. В школе-интернате действует Совет по профориентационной работе с воспитанниками, который разрабатывает планы соответствующей деятельности по указанному направлению и следит за реализацией этой работы, координирует усилия всех подразделений учреждения, а также привлечённых городских служб и организаций. В Совет по профориентационной работе входят следующие специалисты: директор, заместитель директора по социальной работе, заместитель директора по УВР, психологи, социальные педагоги, врач.
2. Социальными педагогами и психологами осуществляется изучение воспитанников в целях профессиональной диагностики.

3. Цели профориентационной деятельности по возрастным группам:

Младшие школьники	Школьники среднего звена	Старший школьный возраст
Общая ориентация в мире профессий. Работа по ранней профориентации	Формирование осознанного понимания необходимости трудовой деятельности. Развитие знаний и умений по начальной профессиональной подготовке	Выработка навыков грамотной ориентации в мире профессий, формирование понятия рынка труда. Овладение профессиональными навыками по избранной специальности

4. Программное обеспечение профориентационной работы:

А) Программа «Азбука профессий»

Основная цель — ознакомление учащихся с различными профессиями.

Возраст: младшие школьники.

Занятия проводятся в форме бесед с использованием игровых моментов, выполнением практических и творческих заданий, а также создаются ситуации, приближенные к реальности. Активно проводятся уроки-экскурсии, в том числе с использованием ИКТ, уроки — заочные экскурсии.

Б) Программа «Формирование профессионального самоопределения»

Цели программы: расширить сведения учащихся о разнообразии мира профессий, активизировать процесс профессионального самоопределения за счёт специальной организации их деятельности, включающей получение знаний о себе, о мире профессионального труда.

Возраст учащихся: 7–9 классы.

При изучении учебных тем программы профориентационный материал включает сведения о содержании профессии, специфике работы специалистов. Одновременно учащиеся знакомятся с профессиональными колледжами, получают сведения о правилах поступления в учебные заведения, о медицинских противопоказаниях при выборе профессии и учебного заведения.

В процессе преподавания курса используются разнообразные формы организации занятий и методы обучения: рассказы, беседы, лекции, выполнение практических заданий, в том числе

работа в мастерских школы, экскурсии, в том числе заочные, опросы, анкетирования.

В процессе преподавания используются межпредметные связи с учебными предметами: уроки труда, математики, СБО, литературного чтения, ОБЖ. Многие занятия проводятся с участием врача.

В) Программа «Завтра с жизнью один на один»

Блок «Трудоустройство».

Цель блока: ориентация на рынке труда, выработка навыков грамотного поведения на нём.

Возраст учащихся: группа постинтернатной адаптации.

В процессе курса учащиеся колледжей знакомятся с правами и обязанностями трудящегося человека, с правилами приёма на работу и увольнения, с правилами заключения трудового договора, рассматриваются различные проблемные ситуации, которые могут возникнуть на работе, и как их решить, знакомятся с различными видами налогов и т.д.

5. Школа-интернат активно сотрудничает с центрами занятости населения г. Москвы в целях трудоустройства наших выпускников, в том числе и второго трудоустройства, а также занятости детей-инвалидов.

6. Налажено активное взаимодействие с профессиональными колледжами г. Москвы, сотрудничество с которыми позволяет нам осуществлять работу по профессиональной адаптации с учётом

дальней перспективы, т.к. колледжи оказывают выпускникам помощь в последующем трудоустройстве.

7. Дети-инвалиды не лишены возможности получать профессиональное образование, все они обучаются в Центре трудовой адаптации и профориентации ЦОУО ДО г. Москвы.

8. В школе-интернате постоянно действуют и периодически обновляются выставки профессиональных работ, поделок и рисунков учащихся. Это соответствует их желанию личностного самовыражения, одновременно формируется потребность в творческом отношении к жизнедеятельности.

9. Учащиеся школы-интерната активно участвуют в окружных и городских выставках детского творчества.

10. Учащиеся школы-интерната имеют возможность приобрести первый трудовой опыт ещё в стенах учреждения: воспитанники 8–9 классов и ГПАД, изъявившие желание, работают дворниками, специалистами МОП, при этом с ними заключается трудовой договор и заводится трудовая книжка.

Эффективность любой работы оценивается результатом. По выпуску воспитанников из учреждения мы продолжаем вести наблюдение за ними, проводя ежегодный мониторинг по их жизне-устройству. Так, например, по данным катанеза, за период 2004–2009 гг. по 68 выпускникам СКШИ получены следующие данные:

- 15 (22%) человек получают первое профобразование;
- 37 (54,5%) человек, получив первое образование, получают второе;
- 10 (14,9%) выпускников работают;
- 9 человек создали семью и имеют детей;
- 3 (4,6%) выпускницы находятся в отпуске по уходу за ребёнком;
- 2 (2,9%) выпускника — инвалиды;
- 2 (2,9%) выпускников не работают и не учатся.

Анализ результатов трудоустройства наших выпускников позволяет делать положительные выводы о правильности выбора путей достижения наших целей.

Дети не только наше будущее, но и настоящее, и их жизнь нельзя поставить в режим «ожидания», пока взрослые обдумывают свои обязательства и пути их решений по отношению к ним. Мы, взрослые, должны предугадать шаг ребёнка задолго до того, как он его совершит. Именно мы, взрослые, зная, каков огромен разрыв представлений воспитанников интерната с реальной жизнью, обязаны подготовить их к самостоятельной жизни, к успешной адаптации в ней. Привитие навыков, необходимых для решения повседневных жизненных вопросов, является одной из приоритетных воспитательных задач коллектива школы. Решая эту задачу, педагогическим коллективом школы-интерната разработана и внедрена программа социализации «Завтра с жизнью один на один».

Программа ориентирована на учащихся 15–17 летнего возраста, которым осталось 1–3 года до выпуска из интерната.

Цель программы — подготовка воспитанников интерната к самостоятельной жизни.

Задачи программы:

- дать представление воспитанникам об общей структуре социального мира, с которой выпускник столкнётся, выйдя из интерната;
- формирование навыков самостоятельного проживания (как устроиться на работу, как получить медицинскую помощь, как продолжить образование и др.);
- формирование навыков взаимодействия с различными структурами;
- получение сведений о семье и браке, о правах и обязанностях родителей перед своими детьми.

Данная программа содержит следующие тематические блоки:

1. Гражданский долг.

Основная цель занятий: освещение вопросов воинской обязанности, знакомство с правовыми документами.

2. Дела семейные.

Основная цель занятий: знакомство воспитанников с понятием брака, развода, получение сведений об ответственности родителей перед детьми.

3. Я и правопорядок.

Основная цель занятий: предупреждение правонарушений (административных и уголовных), профилактика алкогольной и наркотической зависимости.

4. Мои жилищные проблемы.

Цель занятий: информация учащихся о жилищных правах, ознакомление с обязанностями гражданина по оплате коммунальных услуг и т.д.

5. Трудоустройство.

Цель занятий: ориентация на рынке труда, выработка навыков грамотного поведения на нём.

6. Здоровье, отдых.

Цель занятий: информирование воспитанников о решении вопросов, касающихся здоровья, советы о лучшем проведении отдыха и сообщений правил поведения на нём.

В порядке эксперимента с 1991 года в школе-интернате начала функционировать группа постинтернатной адаптации. Этот положительный опыт был отмечен и рекомендован к распространению в «Рекомендациях по социально-трудовой адаптации выпускников специальных (коррекционных) образовательных учреждений 8 вида» (письмо Министерства образования РФ от 10.06.1999 г.). В завершение эксперимента был издан приказ МКО от 13.09.1999 г. «О создании групп постинтернатной адаптации выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

Решая вопрос об успешной социализации и адаптации воспитанников интерната, немаловажное значение имеет сотрудничество с семьями граждан, желающих принимать ребёнка-сироту в выходные, праздничные и каникулярные

Такое разное ВОСПИТАНИЕ

дни. Отметим, что такими семьями являются не только кровные родственники воспитанников, но и крёстные мамы, волонтёры.

В настоящее время 17 воспитанников интерната посещают семьи в выходные дни, из них 7 человек уходят в кровную семью, 10 человек к крёстным мамам.

Основная цель работы в данном направлении — знакомство детей с устройством семьи, её функциями, взаимоотношениями между её членами.

В семьях воспитанники интернатного учреждения имеют возможность наблюдать модель семьи, видеть организацию внутрисемейного общения, для которого характерны особая доверительность, сопереживание, психофизический комфорт, позволяющий каждому члену семьи не скрывать своё эмоциональное состояние, а поделиться радостями, рассказать о неудачах, обидах, получить совет по данному вопросу, восстанавливать и пополнять свои духовные силы, а также наблюдать роль и обязанности каждого члена семьи в ведении домашнего хозяйства, формирования семейного бюджета, организацию потребительской деятельности.

Мы видим, что общение воспитанников с семьями даёт возможность ребёнку:

- быть более самостоятельным;
- иметь социальные стимулы;
- иметь лично значимых взрослых;
- иметь причастность ко многим членам семьи;
- освоить репертуар умений членов семьи.

Результатом успешного взаимодействия интерната с семьями воспитанников можно считать тот факт, что в течение 10 лет ушли на воспитание в семьи 8 человек (Суханова Мария, Краснова Надежда, Купырёва Любовь, Соловьёв Николай, Юсупов Фёдор, Шевелёв Владимир, Севальнев Вячеслав,

Костякова Кристина). В настоящее время в Люблинском суде г. Москвы рассматривается иск о восстановлении в родительских правах матери Полчихина Евгения.

Кроме того, воспитанники школы-интерната имеют возможность выезжать на зимний и летний отдых в семьи граждан Швеции и Италии, где дети также могут наблюдать модель семьи, её функции, участвовать в её жизни, быть полноправными членами семьи, а также подкреплять свои наблюдения практическими навыками. Между семьями и нашими воспитанниками устанавливаются доверительно-родственные отношения, в результате которых ребёнок может посещать одну семью в течение многих лет. В настоящее время 12 воспитанников ежегодно выезжают в принимающие их семьи.

Результатом положительного влияния от такого общения можно считать те факты, что многие дети дорожат возникшими связями, дети стали более самостоятельными, имеют понятие о качественно иных взаимоотноше-

ниях между людьми, многие освоили язык принимающей семьи. Особо надо отметить тот факт, что некоторые выпускники учреждения, освоившие иностранный язык, работают менеджерами в торговых фирмах, что не может не подтверждать факт успешной социальной адаптации.

Успешной адаптации и социализации выпускников учреждения не может быть без своевременного успешного решения вопросов по профилактике правонарушений среди воспитанников учреждения. В связи с этим педагогическим коллективом школы проводится, в соответствии с разработанным планом, работа по данному направлению, предусматривающая профилактику правонарушений и предупреждению возможной алкогольной и наркотической зависимости. Результатом успешности данной работы можно считать тот факт, что в течение 22 лет никто из воспитанников, находясь в учреждении, не состоял на учёте в инспекции по делам несовершеннолетних. **В_рШ**

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ВОСПИТАННИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Елена Петровна Кошелева, методист МУ «Содействие» Московского государственного педагогического университета

Одним из важных вопросов развития детей, воспитывающихся в детских домах и школах-интернатах, является формирование у них навыков общения и взаимодействия, необходимых для жизни в обществе. В самостоятельной жизни воспитанникам надо будет устанавливать взаимоотношения, уметь общаться, сохраняя хорошие отношения с самыми разными людьми. К сожалению, многие дети не приобретают этого важнейшего социального навыка, но воспитатели, психологи, социальные педагоги могут научить детей слушать и понимать других, уважать чужое мнение, решать конфликты и не в последнюю очередь — следовать социальным нормам и правилам.

Развитие навыков взаимодействия, общения, поддержания отношений, то есть социальных навыков, способствует адаптации ребёнка в школе, своей социальной среде, а в дальнейшем — в обществе. Насколько ребёнок социально адаптивен видно, когда он попадает в новую для себя или сложную ситуацию, например, при возникновении конфликта со сверстниками и взрослым. Если не уделить внимания этой стороне развития ребёнка, то возникают проблемы в поведении, связанные с одной стороны, с неумением вступить в контакт с окружающими людьми, а с другой, с игнорированием основных прав других людей, социальных норм и правил поведения, существующих для данного возраста.

Социальное развитие зависит от качества отношений с окружающими ребёнком значимыми взрослыми. Формирование социальных навыков у ребёнка, как правило, происходит спонтанно, на примере родителей и близких, когда ребёнок попадает в различные ситуации взаимодействия (в магазине, больнице, на игровой площадке, в кинотеатре и т.п.).

Условием нормального развития является стабильная и разнообразная социальная среда, в которой ребёнку поясняют ожидания от него, нормы, ценности, традиции и социально закреплённые способы обращения с вещами. Для успешного развития ребёнка необходимо, чтобы окружающие взрослые помогали ему лучше понять себя через отражение чувств и особенности личности ребёнка. Такое поведение взрослого развивает самосознание ребёнка, формирует позитивное самоотношение.

От взрослых также требуется объяснение социальных норм, правил и социальных ситуаций, когда ребёнку это интересно или непонятно (например, почему надо уступать место в транспорте пожилым или пропускать их вперёд, когда ты сам устал или торопишься). Когда детям понятны жизненные ценности, социальные ожидания, модели поведения, они легче усваивают их. Важная цель взрослого — способствовать росту саморегулируемого поведения детей. Для этого в качестве дисциплинирующей меры необходимо прибегать к словесным аргументам и предложениям (убеждению), договариваться с ребёнком, а не использовать авторитарные методы воспитания.

Необходимо обращать внимание на возможные последствия действий детей для других людей, это способствует интериоризации моральных норм. Когда взрослые избирают силовые методы социализации (принуждение), дети исполняют их требования только в присутствии взрослого.

Все эти условия благополучного и естественного социального развития ребёнка не соблюдаются в семьях, где права детей нарушаются взрослыми, а их и потребности игнорируются. При этом, попадая в интернатное учреждение, дети оказываются в условиях, когда социальная жизнь ограничивается образовательным учреждением, а модели поведения взрослых однообразны (в основном, это женщины, привыкшие заботиться о детях). В результате всех этих обстоятельств возникает отставание в социальном развитии. И тогда, попадая в новую, непривычную для себя ситуацию, ребёнок теряет, возникает социальная робость: страх задать вопрос, обратиться за помощью, растерянность и т.п. Иногда такая робость компенсируется развязностью.

Если ребёнок растёт в неблагоприятной или обеднённой социальной среде, то необходимые качества личности и социальные навыки не формируются. Нестабильная окружающая среда не даёт поддержки и не отражает особенности и чувства ребёнка, искажает процессы социализации. В этом случае у ребёнка формируется *социально неадаптивное поведение*, которое характеризуется следующими признаками:

- возникновение социальных страхов, которые становятся основными мотивами поведения;
- появление беспомощности в форме социально неуверенного поведения: пассивности, безынициативности, отчуждённости, неприятия;
- неспособность выразить словами своё эмоциональное состояние, желания, отношения (Т.А. Данилина, Н.М. Степина);
- сложности в установление стабильных, позитивных отношений с окружающими;
- эмоциональная нестабильность, ранимость;
- восприятие социальных норм как навязанных извне, ограничивающих свободу (Г. Крайг) и т.д.

В силу сложного жизненного опыта общения дети, попавшие в интернатные учреждения, зачастую занимают по отношению к другим людям агрессивно-негативную позицию. Неадекватные аффективные реакции (драчливость, конфликтность, агрессия, грубость) выступают, по мнению Л.С. Славиной, защитной реакцией на неудовлетворённость жизненно важных потребностей, позволяющей ребёнку не снижать оценку своих возможностей.

В связи с этим для благоприятного социально-психологического развития детей, являющихся воспитанниками детских домов и интернатов, требуются программы, корректирующие их отношение к окружающим и формирующие необходимые для установления партнёрских отношений навыки и качества личности.

Существуют два основных способа усвоения социальных навыков: 1) через научение, когда ребёнку объясняют, как себя вести и подкрепляют правильное поведение; 2) через стихийное усвоение моделей поведения окружающих людей. Если окружающие ребёнка люди не могут быть моделями для развития социально успешного поведения, то большое значение приобретает социальное обучение.

Целью социально-психологического обучения и развития является формирование *социально компетентного поведения* у детей и подростков, которое обеспечивает ребёнку адекватное отношение к позитивным и негативным ситуациям. Его компонентами являются: большой и разнообразный набор техник поведения; адекватное восприятие ситуаций; способность к рефлексивному контролю, как ситуации, так и альтернативного поведения.

Для этого в ходе организованного социально-психологического обучения необходимо обратить внимание на формирование у детей следующих социальных навыков:

- способность устанавливать контакты, начинать и заканчивать разговор;
- способность открыто говорить о своих желаниях и требованиях;

- способность сказать «нет»;
- способность открыто говорить о своих позитивных и негативных чувствах (А. Лазарус);
- улучшение взаимоотношений с партнёрами, друзьями и знакомыми;
- предъявление основных требований и претензий;
- умение прийти к соглашению;
- преодоление трудных (стрессовых) ситуаций (Ф. Фельдхеге, Г. Краутан).

Однако методически подход, направленный только на формирование навыков, оказывается неэффективным. То, как человек общается, отражает всю его личность. Развитие личности и межличностных отношений взаимосвязаны и охватывают, с одной стороны, изменение Я-концепции, эмоций и чувств, а с другой — формирование социальных навыков и моделей поведения. В связи с этим целесообразно выделить три *основных направления социального развития*:

1) *эмоциональное развитие* (выражение и различение своих эмоций и эмоций других людей, называние эмоций и различение субъективных состояний, совладание со своими чувствами, стрессоустойчивость);

2) *развитие Я-концепции* (осознание своих потребностей, качеств, особенностей взаимодействия с другими людьми);

3) *развитие форм поведения* (усвоение норм и правил, умений, постановка целей, планирование, принятие решений).

Таким образом, психосоциальное развитие включает развитие личности и формирование социальных навыков. В результате формируется индивидуальный стиль поведения и эмоционального реагирования, то есть то, как люди воспринимают социальную действительность и реагируют на неё.

Социально-психологическое обучение должно учитывать возрастные особенности развития ребёнка и проводиться комплексно по всем трём направлениям: эмоциональному, развитию Я-концепции и самосознания, поведенческому. С этой целью специалистами МУ «Содействие» были разработаны и апробированы программы психосоциального развития для разных возрастных групп: программа «Учимся сотрудничать» для детей младшего школьного возраста,

Такое разное ВОСПИТАНИЕ

программа «Я и Другие» для младших подростков и программа «Мир конфликта» для воспитанников подросткового возраста.

В программе «Учимся сотрудничать» больший акцент сделан на эмоциональное развитие ребёнка. Её цели: обучение социально приемлемым способам выражения эмоций, совладания с гневом и агрессией; формирование навыков сотрудничества и взаимодействия в группе сверстников; развитие позитивного образа Я, профилактика тревожности.

Прежде важным считалось лишь корректное поведение, и мало кого волновало, какие чувства испытывает ребёнок. В девяностые годы стало приемлемым проявление любых чувств, но в то же время общество начало сквозь пальцы смотреть на проблематичные и не всегда соответствующие социальным нормам формы поведения. На самом же деле детям необходимо научиться связывать между собой чувства и мораль, чтобы затем быть счастливыми в личной и профессиональной жизни.

В ходе занятий ведущий помогает детям научиться распознавать собственные эмоции и чувства других людей, говорить о своих чувствах; объясняет, что допустимо проявление любых чувств, но не любое поведение; побуждает детей искренне выражать свои чувства и при этом вести себя уважительно по отношению к другим, искать продуктивные решения при затруднениях в общении со сверстниками; учит работать в паре и группе.

Продолжением этой работы является программа «Я и Другие». Она предназначена для более старших ребят, основной акцент в ней делается на формирование навыков поведения в ситуациях затруднённого общения: конфликта, отказа в просьбе, выражения критики, несогласия, а также благодарности, комплимента.

Всё это должно способствовать развитию у подростка социально-психологической компетентности — способности эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений. В её структуру входит умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовать эти способы в процессе взаимодействия. Особую роль здесь играет умение поставить себя на место другого (эмпатия).

Целями программы «Я и Другие» являются обучение социально приемлемым способам выражения эмоций и конструктивного поведения в ситуациях общения со сверстниками и взрослыми; формирование навыков взаимодействия в группе сверстников; развитие позитивного самоотношения.

В ходе занятий ведущий учит подростков формулировать доступные им конкретные цели и в активно стремиться к их достижению; помогает самим прийти к продуктивным решениям при затруднениях; продолжает линию эмоционального развития, вводя различие между эмоциями, мыслями и поведением человека.

Программа «Мир конфликта» подробнее раскрывает одну из тем программы «Я и Другие». Необходимость такой программы связана с тем, что воспитанники интернатных учреждений часто идут на конфликт, не понимая всех его последствий, а навыков конструктивного разрешения таких ситуаций у них нет. Подростковый возраст является особенно конфликтотенным.

Развитие конфликтной компетентности направлено на то, чтобы сформировать у воспитанников более позитивное отношение к ситуациям потенциально конфликтным, показать, как в них можно действовать без агрессии, достигая не только своей цели, но и улучшая отношения с возможными оппонентами.

Цель программы — формирование навыков конструктивного поведения в конфликтных ситуациях — достигается через решение следующих задач: развитие установки на мирное разрешение конфликтов и приёмов саморегуляции у подростков, формирование навыков анализа конфликтных ситуаций и сотрудничества при разрешении конфликта.

В методическое обеспечение каждой программы входят сценарии проведения занятий и рабочая тетрадь для участников. Приведённые в программах темы занятий могут быть скорректированы с учётом особенностей детей, участвующих в занятиях, и группы в целом. В зависимости от актуальности темы для участников программы каждая тема может быть отработана на одном или двух занятиях.

Как показывает опыт, наиболее эффективной формой организации социально-психологического обучения является групповой тренинг. Работа в группе позволяет выражать себя, получать обратную связь от участников и чувствовать поддержку окружающих.

Все программы в течение 2006—2009 гг. прошли апробацию в интернатных учреждениях г. Москвы, среди которых школы-интернаты №№ 4, 24, 26, 55, 62 и детские дома №№ 5, 37, 39, 70.

Для проверки эффективности работы программ психосоциального развития воспитанников интернатных учреждений была проведена сравнительная диагностика до начала и после окончания занятий. Для диагностики использовались методики, направленные на изучение особенностей взаимодействия участников: наблюдение, проективный рисунок «Я и мой друг», методика «Социометрия», тест Розенцвейга; а также тесты, определяющие самооценку участников: методика «Лесенка» (для младших школьников), методика Дембо-Рубинштейн и тест «Оцени свои качества» (для подростков).

Результаты входной диагностики показали:

- у большинства детей не сформирована адекватная самооценка, чаще всего она

неустойчива и колеблется от завышенной до заниженной; критичность к себе либо отсутствует, либо проявляется повышено;

- дети с высокой самооценкой часто считают, что их мнение не совпадает с оценкой окружающих, что ведёт к неуверенности в себе и может вызывать проблемы в поведении (агрессивность, тревожность, обидчивость), такие дети считают, что их недооценивают;
- уровень притязаний подростков неадекватно завышен, что в сочетании с низкой самооценкой вызывает постоянное недовольство собой, негативное самоотношение;
- методика «Социометрия» отражала актуальную ситуацию взаимодействия в группах и уровень их сплочённости; в эксперименте участвовали как сплочённые, так и разобщённые группы со сложными отношениями;
- при изучении стратегий поведения воспитанников в потенциально конфликтных ситуациях (тест Розенцвейга) была выявлена следующая закономерность: у многих воспитанников в конфликтах со сверстниками преобладает экстрапунитивная направленность при доминантном типе реагирования, когда ребёнок видит все причины своих неудач во внешних обстоятельствах; в ситуациях общения со взрослыми этот тип часто сменяется на интрапунитивную направленность и самозащитный тип, при котором ребёнок склонен обвинять себя за возникший конфликт;
- в некоторых группах популярные и предпочитаемые члены демонстрируют импунитивную направленность на сглаживание конфликта, что являлось хорошим примером для остальных участников группы.

По итогам сравнения входной и выходной диагностики можно сделать следующие выводы:

- программа была более эффективна для групп, где было мало отверженных участников, с хорошим уровнем сплочённости; в таких группах

произошло повышение социометрического статуса участников, самооценки стали адекватнее, менялся характер взаимоотношений между участниками;

- в группах с низким уровнем сплочённости изменения происходили в одном из двух возможных направлений: либо было больше индивидуальных изменений, выражающихся в росте самооценки и уровне притязаний, однако отношения в группе не стали лучше; либо увеличилось число предпочитаемых членов группы при сохранении уровня самооценки и притязаний;
- увеличилось количество детей, выбирающих в конфликтной ситуации импунитивный упорствующий тип реагирования, направленный на поиск мирных путей разрешения конфликта или его сглаживание.

В ходе апробации программы корректировались с учётом замечаний, сделанных специалистами образовательных учреждений. Особую признательность хочется выразить молодым психологам: Лебедевой Наталье (д/д № 39) и Босомыгиной Ольге (ш/и № 62), творчески подошедшим к проведению занятий по программам и внесшим свои предложения по их улучшению.

В настоящее время программы психосоциального развития опубликованы в издательстве «Школьная книга». Они могут использоваться в работе психолога, социального педагога, а также как дополнительный материал при подготовке занятий воспитателями интернатных учреждений. **В Ш**

Литература:

1. Крайг Р. Психология развития. СПб., 2000
2. Сибли Л. Чувства разные нужны — чувства разные важны... М., 1999
3. Сид Р. Групповая работа с детьми и подростками. М., 1999
4. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? М., 2006
5. Фопель К. Психологические группы. Рабочие материалы для ведущего. М., 1999
6. Фопель К. Сплочённость и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения. М., 2003
7. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я: Программа формирования психологического здоровья у младших школьников. М., 2001

ОПЯТЬ О ДЕТСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ-2015

Александр Трапер, *руководитель детской общественной организации «Форпост культуры»*

Михаил Эпштейн, *генеральный директор АНО «Образовательный центр «Участие», г. Санкт-Петербург*

Пусть безобразно, главное, чтоб однообразно!!!

С 2015 года в стране снова начинается эксперимент по созданию единой детской организации, объединяющей всех (ну, или большинства) ребят школьного возраста. Эти попытки сопровождаются словами о том, как замечательно было, когда была пионерская организация, какой был охват масс детей, как не было детской преступности... А ещё к этому добавляются слова о том, что и проблем с подростковой наркоманией не было и СПИДа не знали... И всё это как бы заслуги именно единой детской организации, охватившей своим вниманием почти всех ребят Советского Союза...

Попробуем отделить мух от котлет и спокойно разобраться, что есть что.

Мифы об успешности пионерской организованности

Конечно же, представлять, что вот, мол, была единая пионерская организация, и не было проблем с наркоманией, преступностью и СПИДом, это, в лучшем случае, заблуждаться. Понятно же, что время было другое, не было такой открытости общества, границы были жёстче закрыты, государство было не просто твёрдым — железобетонным, пресса не имела возможности такого разгула, как сейчас, вот мы и ничего не слышали об этих проблемах, да и не имели их, конечно, в таком объёме, как нынче.

Главный миф про пионерскую организацию состоит в том, что пионерская организация делала много полезных дел. Никаких многих полезных дел ОРГАНИЗАЦИЯ не делала! Дела делали конкретные люди. Всё держалось на людях, которым интересно было работать с ребятами и которые умели это делать. Они уже были вынуждены подстраиваться под соответствующую идеологию, организацию, поскольку, с одной стороны, находиться вне государственной идеологии было почти невозможно, а, с другой стороны, каналы добывания денег на работу с детьми были резко ограничены, и пионерская организация была одним из основных таких каналов. Сутью, сердцевиной той педагогической жизни были взрослые, работающие с детьми, им уже было предложено облекать свою реальную жизнь с ребятами в соответствующие условные формы. Недаром внутри этой пионерско-комсомольской организации зародилось коммунарство — как попытка внутри той же системы перестать жить формально — и очень скоро практически «выломилось» из структуры.

Ведь что такое была пионерская организация? Она появлялась в жизни подростка с приёмом его в пионеры и заканчивалась для ребят с приёмом в комсомол (или окончанием 8 класса). Для многих, очень многих, на самом деле этими двумя актами пионерская организация и ограничивалась. Ещё она возникала тогда, когда учителям надо было за что-то поругать ребят. Тут же всплывало, что ученик оказывается ещё и пионер, и ему говорили: «Ты же пионер, как ты можешь ... не приносить дневник в школу...». И всё.

И только там, где был дельный взрослый, там возникало ДЕЛО, вокруг которого собирались дети и взрослые. Но вся махина всесоюзной пионерской организации здесь ни при чём. Это было личное дело этого взрослого и этих конкретных детей. И только там, где складывались такие доверительные отношения между взрослыми и детьми, можно было говорить о настоящем воспитании... При чём здесь организация?

Эта работа всегда была уделом энтузиастов. Никакая организация не могла «сверху спустить» настоящего педагога и заставить его установить доверительные отношения с подростками. Появлялся человек, были у него интерес и опыт, было желание возиться с ребятами — складывалось сообщество, нет — ничего не получалось. И вот только усилиями таких энтузиастов (вожатых ли, классных ли руководителей, просто учителей, руководителей клубов...) создавались реальные детские коллективы. И было их не очень много (вы много можете назвать реальных детских коллективов, с которыми вам удалось столкнуться в детстве?). В большинстве же своём вожатые, «направленные на работу в пионерскую организацию», всё это воспринимали достаточно формально и просто весело переживали период между школой и поступлением в вуз.

И вот когда МАШИНА Единой детской организации рухнула, не стало подпорок — статусных, финансовых, — исчезли и эти «пионерские комиссары». И стало понятно, «кто есть кто» и сколько же было на самом деле педагогов, работающих с детьми не ради галочек и званий, а по призванию. Потому как эти «временные» исчезли, а те, кто с детьми работал, те в большинстве своём так или иначе продолжают действовать. И стало вдруг видно, как их на самом деле мало. И как невелики «ряды» таких сообществ. (Но другого и быть не может — где вы видели душевное общение 1000 подростков, объединённых общими ценностями, делом, отношением к миру и себе? Только разве что на футбольном поле или на концерте поп-звезды. Но вряд ли модель жизни такого сообщества долговременна и желанна как идеал.) Но они при всём при том живут и действуют! А если ещё и деньгами им помогут и отстанут с бумажками и проверками, то будут ещё лучше и больше работать. А, может быть, тогда и вернётся к детям кто-то

из тех взрослых, кто в своё время вынужден был уйти из педагогики от безденежья и бесправия. И всё. Ничего другого не бывает. Никаких единых организаций — только увлечённый взрослый и доверяющие ему дети.

И ничего существенного в этом смысле не изменилось. И никакое отсутствие идеологии (которая, мол, раньше у нас была, а теперь нет) здесь ни при чём. Если у человека были идеи про работу с детьми, то они и сейчас есть, и, скорее всего (если ему не очень мешают), то он с детьми и работает. Что такое «отсутствие общей идеи»? Ну да, идеологической показухи в 1990-е годы стало меньше (хотя последние годы опять становится всё больше). А идеи у тех, у кого были, и остались. Вот тем, у кого не было своих идей, и собственные убеждения заменялись пропагандистскими лозунгами, тем действительно сейчас, наверное, непросто. Что это за идеи такие особые, которые не у конкретного человека родились и ценны и важны для него, а государством ему сообщаются, а он «берёт под козырек» и начинает им служить?

Итак, конкретный взрослый и конкретные подростки, доверяющие друг другу, и их друзья и знакомые, единомышленники, объединённые общими ценностями и общим делом — вот что такое детско-взрослое сообщество, вот что именно нужно в подростковом возрасте человеку для нормального развития.

Все остальные любые надстройки нужны лишь только для того, чтобы помогать этим сообществам жить. В таком и только в таком залоге можно говорить, создавая какие-либо структуры, если мы это делаем для детей.

Иначе мы это делаем для взрослых, ради упрощения механизмов управления или манипулирования массами. Понятно, что это тогда уже нужно взрослым, а не детям.

От сообщества к организации

Стремление жить в своём сообществе — характерная черта подростков. Причём в таком сообществе, где тебя принимают; в котором есть особые правила жизни, которые хочется соблюдать, и, в том числе, создавать эти правила самим. Что отличает такие детско-взрослые сообщества: общие ценности (часто несколько отличные от массово-принятых); общее дело (чаще всего чем-то полезное и для других); дружеские доверительные отношения (в том числе между ребятами и взрослыми, входящими в одно сообщество); добровольность участия; жизнь, организуемая «своими руками».

Соответственно, чаще всего в таких сообществах возникают свои символы, законы (правила) жизни, ритуалы, придуманные самими детьми. Иногда они начинают называть себя организациями. Границы между детско-взрослым педагогическим сообществом (понятно, что может быть и непедагогическое сообщество — скажем, преступное, но это мы сейчас не обсуждаем) и детским объединением, организацией достаточно размыты, возникают, скорее, из области педагогических определений, но при этом достаточно существенны для нашего обсуждения. Попробуем в них разобраться хотя бы в первом приближении.

Интуитивно понятно, что когда у какого-то сообщества начинает складываться более-менее стабильный круг участников, растёт их число, более организованной становится деятельность, возникает некоторая степень формализации, например, в том числе, своя форма, ритуалы, правила..., то можно говорить о том, что неформальное сообщество начинает перерастать в детское объединение, организацию.

Но основным, на наш взгляд, критерием (показателем) этого перехода (от неформального сообщества к детской организации) является необходимость для сообщества в выходе за границы своего круга, в ведении какой-либо деятельности, полезной для других.

И в этом смысле пора реабилитировать «старинный» термин — общественно полезная деятельность — деятельность, полезная для общества, окружающего нас, нашей общины, тех людей, что живут рядом с нами...

При этом считаем важным обратить внимание на следующее. Существует принципиальная разница в подходах к организации детской и организации взрослой. В детской организации (в отличие от взрослой) остаются очень условными формальные границы участия, членства, не является регулярным количество участников (интересы и дружеские предпочтения у ребят могут меняться довольно часто). Для детской организации типичны некоторая временность её действия (не многие детские организации умудряются жить более 10–15 лет), текучесть участников. И это нормально, поскольку ребята приходят в такую организацию скорее не ради реализации высших целей (как, скажем, приходят взрослые в организацию, партию, движение), а скорее ради поиска интересного, дружеского, доверительного общения. Пытаться строить детскую организацию по аналогии с взрослой, с использованием тех же механизмов и процедур — значит изначально разрушить педагогические эффекты от жизни детей в сообществе и обречь себя на неудачу (то есть, конечно, если хочется не шумную пустышку создать, а именно конкретным детям помочь).

Территория свободы детских объединений

В каком временном и территориальном пространстве могут действовать детско-взрослые сообщества, детские организации?

В некотором смысле всё детское время и пространство делится на две большие части — в школе и вне её. В раздел «вне школы» могут входить семья, двор, фирма и т.д., но мы ограничимся «педагогически-

организованными» местами, где могут *работать* (в смысле более-менее официального педагогического места работы) взрослые, заинтересованные в помощи подросткам. Это клубы, дома детского творчества и т.п. Теперь к этому списку прибавились и различные негосударственные некоммерческие организации. Все они реально могут действовать только в пространстве досуга — во времени и пространстве, которых не занимает школа, — в дневное и вечернее время будних дней, в выходные дни, в каникулы. Это время, которым ребёнок (и его родители) распоряжаются самостоятельно, именно здесь подросток может принять самостоятельное решение: участвовать — не участвовать, ходить — не ходить, заниматься — не заниматься.

В школе, конечно же, такой выбор сделать сложнее.

Вряд ли в «традиционной» школе может возникнуть реальное сообщество, самостоятельно организующее свою жизнь. Вся суть, весь механизм школы направлены против этого. И, тем более, создание «сверху» в такой школе детской организации не принесёт верного педагогического эффекта, а будет лишь очередной «формальной фишкой», которую администрация школы будет использовать по своему усмотрению, как это было с пионерской организацией в доперестроечные годы.

Те редкие школы-исключения, где есть своя жизнь, где возникают и поддерживаются неформальные сообщества, где есть свои культивируемые ценности, правила и символы коллективной жизни, лишь подтверждают правило. В таких школах ребята могут находить возможность общения со сверстниками и после школы. В таких школах в сообщества дети вступают добровольно, а не по обязанности. Тем самым, создавать в таких школах какие-то ещё организации «сверху» бессмысленно, они и так сами всё грамотно сделают и будут дружить с подобными же школами. Здесь атмосфера коллективной жизни является важной составляющей образовательной программы школы. Но таких школ, мягко говоря, немного. В большинстве же школы не обращают внимания на такие «мелочи», но в них тем более нельзя создавать детские организации «сверху» — всё будет исполнено «по полной программе».

Вернёмся к «внешкольному» времени. Сейчас практически вся педагогическая деятельность «вне школы» называется дополнительным образованием. В таком «сливании» многочисленных и многообразных маленьких ручейков и больших, вполне полноводных рек в единое русло «дообразования» кроется опасность для социальной жизни ребят. Ведь что является базовой единицей системы дообразования? Кружок, где ребята чему-то учатся. Опять учатся, а не живут. И сейчас система образования всё сильнее и настойчивее начинает накладывать на внешкольную жизнь схемы жизни школьной (в основе своей имеющую классно-урочную систему) — фиксированное количество учеников, финансирование по часам занятий, программы, образовательные стандарты. Это же катастрофа для досуговой, самодеятельной жизни ребят (и заинтересованных взрослых тоже, между прочим)!

Если раньше Дома пионеров (детского творчества) были хоть какой-то отдушиной для детей и взрослых, уставших от заорганизованности, распланированности, полной контролируемости школы, то сейчас и эта территория свободы практически оккупируется ШКОЛОЙ, в смысле структуры организации жизни. А жизнь реальную, многообразную, которой живут в своих сообществах дети и взрослые, очень сложно вписать в заранее запланированные часы и стандарты.

Этапы большого пути

Как может прорасти внутри «дополнительного образования» коллективная, самостоятельно организуемая жизнь? Можно говорить о трёх состояниях детского сообщества в «дополнительном образовании»: кружок — клуб — отряд (организация, объединение).

В кружок ребёнок приходит, чтобы самому чему-то научиться. Это и есть до-

полнительное образование. И в большинстве случаев кружок остаётся кружком — определённые знания и навыки получены и хорошо, спасибо. Там, где взрослые ставят перед собой и другие цели, кроме прямой передачи знаний, на почве этого обучения, на основе общности предметно-содержательных интересов возникает общение вне занятий, свой внутренний язык, свои условности и правила жизни, придуманные ребятами, — там возникает клуб. А вот когда клуб начинает выходить на активную деятельность вне себя и своих членов, задумывается о представлении своей деятельности другим, начинает каким-то образом через свою работу влиять на окружающую жизнь, здесь уже можно говорить о появлении отряда, организации. И дело, конечно же, не в формальном названии, а в состоянии сообщества, в его целях, ориентирах, ценностях, духе, возможностях.

Ведь, на самом деле, подросткам для выращивания в себе самостоятельности и умения жить в своём сообществе нужен «тимуровский чердак», где будет не установленный кем-то казенный порядок, а собственный, ими организованный. Естественно, он не всегда будет совпадать с представлением о порядке у взрослых — директора, сотрудников СЭС, пожарных, но зато это будет свой мир. И выстроенный своими руками. Приятно ли вам будет, если в мир вашей семьи, заботливо формируемый вами, где вы пытаетесь наладить свой порядок, вам удобный и важный, придёт тетя из СЭС и скажет, что можно есть, а что нельзя, какой посудой пользоваться, а какой нет, или какой-либо методист, который распишет — в какие часы что вы в вашей семье должны будете делать? Вам приятно будет жить в такой вроде бы всё ещё вашей собственной семье, в собственной квартире? Слава богу, пока эти службы ещё не очень могут влиять на организацию нашей приватной семейной жизни.

Таким же образом классно-урочные требования к организации жизни кружков и клубов в рамках «дополнительного образования» только мешают выращиванию клубности, со-

общности, самостоятельности в управлении своей жизнью и ведению общественно полезной деятельности. И если деятельность «кружково-обучательная» поддерживается через финансирование «дополнительного образования», то и также точно должно поддерживаться стремление кружков вырастать в клубы, организацию клубно-общной жизни ребят, выход за рамки узких учебных границ «дополнительного образования». Мы бы сказали, что здесь как раз и нужна специальная государственная программа поддержки подростковых сообществ.

Но это уже речь о другом — а как же всё-таки государству поддерживать такие сообщества, клубы, организации, если не создавать единую детскую организацию?

Как им помочь

Как мы уже говорили выше, вряд ли возможно более-менее долговременно активно действующее детское сообщество без того или иного участия заинтересованного, сочувствующего, умелого взрослого (история с Тимуром и его командой не в счёт). Соответственно, нужны взрослые, которые смогут либо подхватывать детские инициативы и помогать им развиваться, либо теми или иными путями инициировать появление детских сообществ. Таким взрослым надо помогать в первую очередь финансово, а также обучением, контактами. Не мешать их работе, которая, естественно, часто никак не вписывается в устойчивые бюрократические рамки, а, понимая всё своеобразие этих людей (не каждый ведь готов начать с ребятами ЖИТЬ — не учить их — а жить с ними, а именно этого требует жизнь в сообществе), поддерживать их. Именно в этом заключается настоящее умение прозорливого администратора — найти таких людей и поддерживать их.

И не надо создавать единую организацию со своей идеологией, правилами и атри-

бутами жизни, в которую все должны будут формально вступать, а жить при этом вполне своей жизнью. И идеи (в том числе вполне общественно полезные), и правила жизни, ребята с взрослыми «найдут» сами. Надо поддерживать уже имеющиеся и появляющиеся новые инициативы. Помечтаем. Считаем, что нужно создавать «сервисные центры», которые будут обслуживать такие детские сообщества. Не указывать им, что делать, а *обслуживать*.

Что значит обслуживать, какая помощь нужна детским сообществам? Финансировать ставки взрослым, готовым с тем или иным детским сообществом работать; помогать с поиском помещений; помогать с техникой и оборудованием; организовывать обучение взрослых. Такие сервисные центры должны финансироваться государством, их услуги должны быть практически бесплатными для ребят (ну и для педагогов желательно). А отношения с детскими сообществами должны строиться на договорных отношениях, в частности, на условии оказания встречных услуг данным сообществу, центру или, что правильнее — системе образования, детям и подросткам той местности, где такой центр и эта организация действуют и живут. В этом смысле такой центр будет выступать в роли представителя государства в этой сфере, регулирующего её через систему заказов, конкурсов, договоров и взаимных обязательств.

В такой центр могли бы обращаться дети, которые сами создали своё сообщество, и им нужна помощь; приходить взрослые со своими идеями; сюда могут обращаться школы, желающие создавать на своей базе детское сообщество, и которым необходим опытный педагог и методическая помощь в такой работе. Во всех таких случаях должны заключаться договора о взаимных правах и обязанностях. Например, сообществу школа предоставляет помещение для занятий и встреч, а оно, в свою очередь, обязуется помогать школе в организации той самой внешкольной жизни. Или — центр направляет в школу взрослого педагога, который начинает там работать с внешкольным коллективом. И такой взрослый должен быть не штатным сотрудником школы, а являться сотрудником центра (где и получать зарплату) и в этом смысле оставаться независимым от педагогического коллектива, и тем самым иметь возможность отстаивать интересы не об-

учения, а коллективной самодеятельной жизни детей. А здесь интересы школы и детской организации, даже без злого умысла, могут сталкиваться. (Опять же оговоримся, что школам, которые считают, что жизнь в сообществе должна быть частью школьной жизни, конечно же, нужен свой человек в штате, но у них и другие задачи, и могут быть другие отношения с таким центром.) Детское сообщество, получающее поддержку от такого сервисного центра, может, в соответствии с договорённостями, оказывать местным муниципальным властям какую-либо помощь, например, по организации внешкольной дворовой жизни детей данного микрорайона. И т.п. Такие договорные отношения между государственным центром и детско-взрослым сообществом реальны, ведь для их заключения не обязательно регистрировать организацию официально. А с идейной и организационной точки зрения они принципиальны. Тогда и будет возможность, с одной стороны, поддерживать реальную общественную инициативу, не навязывая ей своих идеологических и организационных установок, а с другой стороны, как-то управлять этими процессами, что, конечно же, важно для государственных органов.

Нужно только, чтобы работа таких центров отвечала определённым принципам. Укажем, на наш взгляд, самые актуальные из них: прозрачность и открытость процедур выбора поддерживаемых сообществ, толерантность критериев такого выбора. Конечно же, встанет вопрос — поддерживать всех, кто пришёл, или как-то выбирать. И если выбирать, то как. Думается, что так или иначе следует поддерживать всех, кто в состоянии удовлетворить определённым критериям. Над критериями такого отбора ещё стоит думать. Понятно, что их не должно быть много. Некоторые можем для завязки дискуссии уже сейчас предложить: добровольность участия в сообществе для ребят и взрослых; выраженная общественно полезная направленность;

информационная открытость деятельности организации/сообщества; естественно, соблюдение законов; желание и умение действовать в рамках договорных отношений. Наверное, не так уж и сильно можно расширить этот список критериев, по которым стоит определять — поддерживать приходящее за помощью и сотрудничеством детско-взрослое сообщество или нет.

Таким образом и будут существовать очень разные, каждое со своим лицом и особенностями, детско-взрослые сообщества. Зависеть их «разность» будет, конечно, от разности интересов тех взрослых и детей, что в них участвуют. При этом общее у них всё же тоже будет — это сообщества, в которых дети будут не пассивными участниками и слушателями, а активными созидателями, строителями, собственной жизни и жизни окружающего мира.

Единиться — не единиться? Или кому же всё-таки это нужно?

Должны ли такие разношерстные сообщества объединяться в более крупные объединения и организации? Не ДОЛЖНЫ, но МОГУТ. И, наверное, в каких-то случаях, где-то это будет оправдано, где им это будет нужно. Но этот процесс должен быть сугубо добровольным и быстрым. Ведь, такое объединение может произойти лишь на основе идейного, ценностного, содержательного единства нескольких сообществ/организаций. А такое единство проверяется не за несколько дней на общем съезде, а годами совместной работы. Кроме того, надо понимать, что поскольку на «индивидуальность, штучность» таких сообществ оказывают сильное влияние их «штучные» лидеры, то объединения такие скорее состоятся если не на основе, то уж точно с учётом личных взаимных симпатий

лидеров, а не на основе каких-то формальных критериев. Кроме того, всё равно мы уверены, что всё-таки основная повседневная, та самая важная для подростка жизнь будет проходить в его родном сообществе, организации. А объединение организаций нужно скорее для решения уже больших задач — финансовых, координации совместного общения и деятельности...

И формы таких объединений могут быть (и уже сейчас есть) очень разными. Очень разными, кроме одной — в форме единой детской организации.

Что же получается — кому нужна единая детская организация?

Выясняется, что детям не нужна. Взрослым, реально работающим с детьми, объединение в форме единой организации не нужно. А кому же нужно? Видимо, чиновникам от образования и молодёжи как дополнительный инструмент влияния, чтобы проще было управлять и отчитываться. Наверное, политикам — для своих политических целей. В частности, для упрощения продавливания в народ нужной им идеологии.

Ну тогда нужно честно так и говорить, а не прикрываться якобы интересами детей, наркоманией и СПИДом. Уверены, что появление такой единой организации принесёт только вред — детям и действующим педагогам. Поскольку опять реально существующие инициативы придётся в поисках поддержки встраивать в заданные формальные, в том числе идеологические, рамки. Что тут же породит двойную мораль. А полезна ли двойная мораль для воспитания подрастающего поколения? **В.Ш**

Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.

ОТДЫХАЯ, ПОЗНАВАЙ (из опыта работы летней школы юного журналиста)

Клавдия Васильевна Хомутова, кандидат педагогических наук, начальник отдела Московского государственного технологического университета «СТАНКИН», khomutova@stankin.ru

Детская и юношеская журналистика — самостоятельное звено общей системы средств массовой информации, представленное общественными объединениями детей и взрослых, реализующих общие интересы. Она приобщает подрастающее поколение к интеллектуальному и духовному потенциалу общества, является важным каналом передачи информации от старшего поколения к младшему и одновременно средством коммуникации, позволяющим детям общаться друг с другом. С её помощью юная аудитория познаёт принципы и закономерности общественного устройства, социально-культурных особенностей разных поколений и стран. Специфика этого вида средства массовой информации определяется чётко выраженной возрастной ориентированностью на детскую и юношескую аудиторию. В связи с этим в детско-юношеской журналистике применяются особые, специфические приёмы отображения действительности, собственные выразительные средства, формы, способы контакта с читательской аудиторией.

Являясь важным элементом системы воспитания детей и подростков, она активно взаимодействует с другими СМИ, адресованными юной аудитории (теле- и радиожурналистикой), с различными социальными институтами, принимающими участие в педагогическом процессе (образованием, наукой, культурой). Особое

место в этом взаимодействии занимают детские редакции и пресс-центры.

Школьные пресс-центры, редакции являются субъектами образования (общего, дополнительного, начального профессионального), и одновременно они разрабатывают формы личностно ориентированного информирования сверстников и взрослых о важнейших событиях в стране, регионе, инновационной деятельности школ, учреждений дополнительного образования.

В условиях оздоровительного лагеря пресс-центр — это великолепная возможность совместить процесс эффективного обучения с культурной программой и отдыхом в каникулярное время. Это то место, где собирается, анализируется и систематизируется информация, идёт процесс подготовки и проведения пресс-конференций, круглых столов, готовятся материалы для отрядных газет и т.д. Создание творческой обстановки помогает формировать профессиональные навыки журналиста: точность, оперативность, коммуникабельность, ответственность за написанное слово. В задачи детского пресс-центра входят:

- ежедневная информация об общелагерных мероприятиях;
- методическая помощь в подготовке и выпуске отрядных газет;
- подготовка и выпуск общелагерной газеты;
- выпуск «молний» — срочных сообщений о проведённых соревнованиях, конкурсах;
- организация, подготовка и проведение круглых столов;

- учёба в Клубе юного журналиста (основные навыки профессионального мастерства).

В своей деятельности пресс-центр преследует цели: развить творческие способности молодёжи; создать предпосылки для профессиональной ориентации; сформировать позитивное представление о профессии журналиста; привлечь к работе в пресс-центре как можно более широкий круг подростков, ранее не занимавшихся этим видом деятельности.

Основным критерием в работе должен стать лозунг: «Каждый ребёнок талантлив», поэтому руководитель пресс-центра (желательно, чтобы этот человек имел отношение к журналистике) должен проявлять максимальное внимание к каждому, кто сюда приходит.

Для организации работы пресс-центра необходимо помещение, которое следует оформить в соответствии с теми задачами, которые предстоит выполнить. Подспорьем в работе станет хорошая компьютерная база. При наличии необходимого оборудования возможен выпуск печатных изданий небольшим тиражом. Организуя пресс-центр, необходимо запастись канцелярскими принадлежностями: карандашами, фломастерами, маркерами, офисной бумагой, стандартными листами ватмана для стенных газет. Для работы подойдут и старые номера глянцевого молодёжных журналов; вырезанные фотографии и заголовки можно успешно использовать для оформления стенных газет.

Объявите об открытии пресс-центра на общелагерной линейке и пригласите на первое заседание всех желающих. Это заседание — повод рассказать об истории профессии, её сильных и слабых сторонах, о существовании «жёлтой» прессы и о том, какую негативную роль она может сыграть в жизни каждого человека.

Подростки хорошо воспринимают язык символов, поэтому их можно посвятить в термины журналистики, которыми они пользуются, готовя выпуск очередного номера газеты или

журнала. Например, изображение предметов «утка», «шапка», «сапог», «штамп» также поместите на стенде пресс-центра, объяснив, какое отношение к журналистике имеет каждое из них. («*Шапка*» — это верхняя часть полосы (страницы) газеты. «*Утка*» — недостоверная информация. «*Сапог*» — способ расположения материала на полосе. Способ считается неудачным, если текст зрительно «разрывается» на несколько частей и читать его неудобно. «*Курица с обципанными перьями*» — процесс редактирования, отбор нужных фактов из общего потока информации. «*Штамп*» — часто встречающиеся, избитые слова или словосочетания в газетном материале. «*Подвал*» — материал, размещённый в нижней части полосы газетной страницы. «*Отжать воду*» или «вода» — способ литературного редактирования, когда из текста «выбрасывают», «вымывают» не нужные слова, фразы, штампы. «*Резать материал*» — это иллюстрация способа редактирования, когда материал следует сократить ввиду его многословности или же «подогнать» под формат газетной полосы страницы). Эту профессиональную лексику постепенно вводите в оборот. Получается занятная, понятная подросткам игра, в процессе которой они приобретают профессиональные навыки.

После проведённого организационного занятия намечается состав участников пресс-центра. Желательно, чтобы в их число помимо ребят, изъявивших желание показать свои литературные способности, вошли и те, кто умеет быстро и оперативно собирать информацию. Обычно это подростки, у которых есть небольшой опыт работы в составе школьных редколлегий, Клубов юных журналистов, которые составят «ядро» пресс-центра. Желательно, чтобы в пресс-центр вошли художники, любители фотосъёмки.

Количество членов пресс-центра целесообразно формировать из состава редакционных коллегий отрядов (4–5 человек от отряда, всего 15–20 человек).

Редакционная коллегия в отрядах формируется на принципах добровольности. И чем больше привлечено детей к выпуску отрядной газеты, тем легче им формировать у себя в отряде коллективное мнение, решать внутренние вопросы. Ведь газета — очень эффективное средство для создания настроения в отряде, а участие в коллективной летописи каждого прожитого дня поможет формированию общественного мнения о тех или иных событиях жизни отряда и лагеря, выработке позиций, собственного взгляда подростка.

«Летучка» — это первое знакомство с лагерным активом подростков, с которым предстоит работать всю смену. Руководитель проводит в начале игры блиц-опрос участников. Разговор начните сами: «Меня зовут (ф.и.о.). Я руковожу пресс-центром в нашем лагере. Мне нравится работать с вами и хочется поделиться своими профессиональными знаниями и навыками. Очень люблю свою профессию и занимаюсь выпуском молодёжной газеты, которую вы читали. При газете организован Клуб юных журналистов. Это место встреч с интересными людьми, походы в театры, на концерты, участие в молодёжных мероприятиях и выставках. Летом участники Клуба выезжают в оздоровительные лагеря. Клуб журналистов — это возможность получить начальные навыки профессии, найти интересных друзей. Очень люблю путешествовать, ходить в кино и театры, на выставки, посещать библиотеки...»

После этого каждый участник встречи рассказывает о себе, своих увлечениях и друзьях. Таким образом, у руководителя формируется представление о том, какие функции можно поручить каждому. Расскажите об обязанностях участников редакционной коллегии, её численном составе.

Руководящее звено редколлегии — редактор (1 человек). Он систематизирует и организует реализацию идей, которые предлагает каждый член редколлегии. Его роль — умело определить роль и место каждого. Ответственный секретарь (1 человек) — отвечает за литературное оформление поступающих в секретариат материалов. Он занимается выпуском газеты, создаёт макет будущей стенной газеты. В этой работе необходимы такие качества, как умение видеть конечный продукт в масштабе, творче-

ская изобретательность, художественный вкус. Корреспонденты (от 3-х и более человек) — (от лат. «отвечать», «осведомлять») занимаются поиском информации, пишут заметки, репортажи, зарисовки. От их деловых и творческих качеств зависит содержание будущего издания. Фотокорреспондент (художник) (1 человек) — занимается съёмкой фотоматериалов. Художник-дизайнер (1 человек) — отвечает за художественное оформление номера, подбирает фотоиллюстрации, рисунки. Распределение ролей может проходить как по жребию (руководитель заранее готовит карточки, на одной стороне которых написана роль в команде: «журналист», «редактор», «ответственный секретарь» и т.д.), так и по желанию участников. Из собственного опыта могу сказать, что дети сами очень точно определяют своё место в команде.

Когда редакционная коллегия сформирована, главный редактор открывает «летучку»: «Уважаемые коллеги, сегодня мы собрались для того, чтобы обсудить, какой будет наша стенная лагерная газета, как она будет называться, как часто будет выходить. Какие будут предложения?» Члены команды предлагают версии названия газеты. Может случиться так, что единодушного мнения не сложится. Тогда редактор вправе перенести обсуждение на другое время или предложить решить этот вопрос голосованием.

Обсудив общий заголовок — «шапку», каждый предлагает девиз (как правило, в лагерной жизни он является необходимым атрибутом, символикой, элементом общей игры). Название газеты и девиз должны дополнять друг друга. К примеру, в нашем лагере вышла отрядная газета «Максимальная правда». Её девизом стали слова: «Максимум правды, максимум смеха, только тогда мы добьёмся успеха». Затем члены редколлегии приступают к обсуждению плана первого номера. Очевидно, что в нём могут найти место и список лагерного

актива, и анонсы предстоящих общелагерных мероприятий, и предложения записаться в лагерные кружки и секции (о работе некоторых можно написать отдельные заметки, взяв интервью у руководителей); объявления о предстоящих конкурсах (например, на лучшую отрядную газету). Важно, чтобы инициатива исходила от самих ребят.

Следующий этап — распределение заданий. Каждый участник «летучки» определяет свой участок работы. Эти задания фиксирует ответственный секретарь и следит за тем, чтобы материалы оперативно поступали от каждого члена коллектива в секретариат.

Организатор игры объясняет детям значение форм организации работы редакции: «летучка» — деловое собрание коллектива редакции для решения неотложных дел; «редакционная коллегия» — совещание руководителей редакции, а также ответственных за выпуск номера газеты (их фамилии и должности указываются в выходных данных газеты); разработка «макета» — графического прообраза газеты перед печатанием в уменьшенном масштабе; изображение размещения газетных материалов, рисунков и фотографий. Объясняет значение профессиональных понятий. «Полосой» на журналистском языке называют газетную страницу; «выходные данные» — своеобразный паспорт газеты, в котором сообщаются название учредителя газеты, фамилия и инициалы главного редактора, фамилии, инициалы и должности членов редакционной коллегии, количество экземпляров газеты (тираж).

Игра носит учебный характер, и в задачу руководителя входит объяснение роли каждого участника. И хотя контроль за работой каждого члена редколлегии взял на себя ответственный секретарь, не забывайте о детской необязательности в условиях отдыха. Может случиться так, что инициатива не перейдёт к выбранному в коллективе редактору. Отчаиваться не стоит, ведь почти никто из них не пробовал себя в этой роли. Берите бразды правления в свои руки. Но даже в этом случае старайтесь вовлечь детей

в процесс заинтересованного обсуждения. Фантазия у них неограниченна! Не забывайте об этом и не увлекайтесь процессом обучения. Умейте слушать и понимать!

Как сейчас принято говорить, могут возникнуть и форс-мажорные обстоятельства: к примеру, заболели редактор и ответственный секретарь. В редакционном коллективе особо важны такие качества, как чувство товарищеской взаимовыручки. Каждый член редакции в любую минуту должен быть готов заменить отсутствующего! Поэтому важно быстро сориентироваться в ситуации и перераспределить роли. В течение смены целесообразно менять роли членов команды. Такая творческая перестановка кадров даёт положительные результаты: возможно, кто-то из ребят сможет полнее раскрыть свои способности.

Для того чтобы подростки имели представление о профессии журналиста, расскажите им историю возникновения этой древней профессии и познакомьте с азами теории журналистики.

Среди множества профессий журналистика относится к одной из древних. Обмен социальной (общественно значимой) информацией питал человечество как хлеб насущный на всём протяжении его эволюционного развития. Начиная с легенд и мифов Древней Греции и Рима, Библии, а затем и в реальной жизни, люди обменивались своими знаниями и опытом сначала устно, затем посредством рисунков и знаков, а позже — смысловыми текстами. Историки упоминают о надписях на стенах древней Помпеи, сохранились папирусы, с помощью которых передавались сообщения в Древнем Египте. В Великом Новгороде информацию распространяли на берестяных грамотах. Прошли века, прежде чем появились люди, сумевшие создать прообраз современной журналистики. Так, в XVI веке в Венецианской республике возникло бюро по сбору информации. Появилась профессия «писатели новостей». В рукописных сводках

сообщалось о жизни при дворе (политика), о торговых новостях (экономика), о событиях, которые происходили в городе (чем не хроника происшествий?). Эти новости, которые, впрочем, пока не имели чёткой периодичности, жители могли купить за одну серебряную монету «газету» — так звучало это слово. Кто бы мог подумать, что маленькая серебряная монета чеканки 1538 года прославится в веках как лингвистическая родоначальница журналистики. Сегодня газетами называются печатные периодические издания, в которых публикуются материалы о текущих событиях. Существует распространённый и достаточно верный афоризм: «газета — это история мира за одни сутки». Подлинная революция в журналистике произошла с изобретением книгопечатания, а затем технического тиражирования информации. Время изобретения — середина XV века — стало началом новой информационной эры в истории журналистики. Более трёх лет понадобилось первопечатнику И. Гутенбергу, чтобы выпустить в свет два тома Библии тиражом около 200 экземпляров. Над книгой работали шесть мастеров на трёх типографских станках в течение 1452–1455 годов. В России первая газета «Ведомости» появилась в 1703 году. Её первым учредителем и издателем считают Петра I. Революция произошла с изобретением телеграфа. Теперь о событии, которое произошло за многие километры, можно было узнать в считанные минуты. Появились телеграфные агентства, которые снабжали газеты свежими известиями. В России первое телеграфное агентство РТА (Российское телеграфное агентство) было создано в 1894 году. Затем у периодических изданий появился мощный соперник — радио, а в 1934 году — телевидение. В XXI веке свою лепту в распространение информации вносит всемирная компьютерная сеть Интернет, и сегодня можно получить любую интересующую вас информацию не выходя из дома.

Не стоит утомлять участников пресс-центра теоретической частью, всё же они находятся на отдыхе, но чтобы наладить выпуск стенных газет, юным журналистам следует иметь представление о газетных жанрах.

Жанры газеты делятся на два больших раздела: информационные и аналитические. Информационные жанры — заметка, репортаж,

Такое разное ВОСПИТАНИЕ

интервью, корреспонденция; аналитические — это очерк, зарисовка, статья, фельетон.

Заметка — краткое сообщение о происшедшем, общественно важном событии особенно нужна для первых навыков в работе нашим юным корреспондентам. В заметке автор должен ответить на три главных вопроса: когда? где произошло? что произошло?

Интервью — это беседа журналиста с каким-либо лицом, представляющим общественный интерес. В начале интервью следует обязательно указать, с какой целью и с кем ведётся беседа, т.е. написать вступление. Вопросы для интервью должны готовиться журналистом заранее. Они формулируются ясно, чётко, лаконично, имеют логическую последовательность и завершённость.

Репортаж — (от латинского *reportare* — передавать, сообщать). В этом информационном жанре читателю даётся наглядное представление о том или ином событии. Журналисты часто шутят: «что вижу, то и пишу». Интересными получаются репортажи о спортивных соревнованиях, праздниках.

Корреспонденция — в ней журналист не только освещает ход события, но и пытается его передать более детально, чем в заметке. Он идёт от конкретного случая к обобщениям.

Очерк — аналитический жанр, соединяющий в себе корреспонденцию и литературный портрет. В очерке рассказывается, как правило, о человеке, раскрывается его характер через поступки, даётся мнение других людей об этом человеке, анализ взаимоотношений героя с миром, в котором он живёт.

Статья также относится к аналитической группе жанров. В ней освещаются события, которые произошли, но в отличие от корреспонденции, анализ строится

от общих рассуждений на заданную тему к частным, которые подкрепляются конкретными примерами.

Фельетон — это сатирическая статья, высмеивающая на конкретных примерах человеческие пороки (жадность, лень). Основное средство фельетона — сатира. Но не следует увлекаться этим жанром. В журналистике всё должно идти на пользу (семь раз проверь, хорошенько подумай, а один напиши!). Для того чтобы юные журналисты поняли особенности газетных жанров, в вашем арсенале необходимы газетные вырезки, которые наиболее характерно отражают тот или иной жанр. Размножьте каждую вырезку для участников пресс-центра и сделайте из них подшивку. При этом обязательно обозначьте фломастером жанр каждого материала. Можно провести практическое занятие, где участники пресс-центра могут самостоятельно указать на жанр материала и к какой группе (аналитической — или информационной) он относится, а также определить, какие языковые средства (фразеологизмы, пословицы и поговорки, крылатые слова и выражения) для этого используются. Такое наглядное пособие станет хорошим подспорьем для учёбы.

Придумайте ситуацию (исходные данные) и на их основе вместе с юнкорами устно составьте заметку, вопросы к интервью или репортаж. На эту тему проведите несколько ролевых игр.

Школой освоения жанров журналистики в лагере могут стать пресс-конференции. Определив тему предстоящего события, получите согласие всех взрослых участников, оговорите точное время проведения пресс-конференции. Подготовка ребят к предстоящему событию должна также идти по специально разработанному сценарию. Во-первых, объясните участникам пресс-конференции (а это может быть не только лагерный актив, но и все желающие), что они выступают в роли журналистов, поэтому задавать вопросы нужно

не отходя от заданной темы. Стоит соблюдать и некоторые моральные принципы и не пытаться задавать глупых и оскорбляющих достоинство вопросов. Для первого опыта все вопросы обдумайте заранее. Кстати сказать, опытные пресс-секретари многих крупных компаний так и поступают, заранее обзванивая журналистов и договариваясь с ними. И в этом подходе нет никаких нарушений демократичности: ведь чем полнее прозвучит ответ руководителя, тем четче будет освещена тема будущей публикации. Поэтому каждому, кто хочет задать вопрос администрации лагеря, нужно его подготовить. Уместно будет напомнить детям замечательные слова Анатоля Франса: «Прекрасно только то, что нетрудно понять». Часто журналисты свои вопросы пишут на листках или в блокноте. Для чего они это делают? Чтобы не отнимать много времени и произвести впечатление умного и собранного человека.

Пресс-конференцию ведёт пресс-секретарь. В нашем случае его заменит руководитель пресс-центра, который и будет давать слово юным журналистам. Проведение пресс-конференции занимает 40–50 минут. Если в лагере есть клуб, то лучшего места, чем зрительный зал, трудно предположить. Перед каждым участником пресс-конференции, сидящим за столом, ставится табличка, на которой должны быть написаны полное имя, отчество и фамилия, а также должность, которую он занимает в лагере. Юные журналисты занимают места в первых рядах в зале, и таким образом все участники хорошо видят друг друга, а руководитель пресс-центра предоставляет возможность задать вопрос каждому юному журналисту.

В конце встречи следует поблагодарить всех участников за работу и подвести итог. Результатом может стать отчёт в лагерной газете, проиллюстрированный фотографиями. Проведите небольшой творческий конкурс на лучшую работу. Получится интересно!

Организатору пресс-конференции желательно, для вовлечения детей в работу пресс-центра, предложить ребятам написать отчёт о проведении пресс-конференции сразу несколькими членам команды. Используйте многие жанры, начиная от короткой заметки, репортажа и заканчивая серьёзной статьёй, где есть простор для рассуждений об организации детского отдыха.

Круглый стол в отличие от пресс-конференции подразумевает активное общение, высказывание мнений по определённой теме каждым его участником. Прежде чем перейти к подготовке круглого стола, определим основные принципы общения в этой пока ещё непривычной для детей обстановке. Проведите беседу о некоторых приёмах общения. При проведении подобных встреч необходима культура общения, которая подразумевает не только чёткость и ясность в изложении того, что вы хотите сказать своему оппоненту, но и умение уважать чужое мнение, слушать и не перебивать. Важно помнить и о том, что людям нравится слышать своё имя. Поэтому в диалогах, обращаясь к другим, во время круглого стола логичнее называть имя тех, с кем вы согласны или не согласны. Не забывайте и про «родственницу» таланта — краткость. Но не переусердствуйте! Односложные предложения и фразы могут показаться банальными.

При подготовке круглого стола:

а) Определяем тему и количество участников. Предложите тему о том, какой видится подросткам молодёжная пресса. В этом случае за «круглый стол» пригласите представителей лагерного актива, несколько вожатых. Это мероприятие не массовое: управлять работой возможно, если за стол собираются не более семи человек во главе с руководителем пресс-центра.

б) Составляем вопросы предстоящей дискуссии. Их составляет как руководитель пресс-центра, так и творческий актив.

Круглый стол целесообразно проводить в помещении пресс-центра, и его участники действительно должны расположиться за столом, возле каждого необходимо поставить табличку с указанием имени и отряда.

Все участники отвечают на один и тот же вопрос по очереди. Стоит воспользоваться методом «песочных часов», чтобы ограничить время для выступления. Бывают случаи, когда подростки проявляют излишнюю активность, забывая о месте, где они находятся. Время для обсуждения одного вопроса каждым участником не должно превышать трёх минут. Если монолог затянулся, тактично прервите оратора и дайте слово следующему участнику.

При подготовке круглого стола учтите категорию (уровень интеллектуальной подготовки) подростков, вместе посмотрите видеоматериалы по данной теме.

Основные задачи, которые преследует это мероприятие — научить ребят правильно излагать свои мысли и слушать собеседника. У подростка формируется социальный подход к обсуждаемой теме, ведь для многих участие за круглым столом — первый в жизни шанс быть услышанным.

В условиях оздоровительного лагеря круглый стол можно провести и на природе, у лагерного костра, в таких походных условиях появляется некоторая романтика события и детям легче идти на контакт. Записывать круглый стол лучше на диктофон или магнитофон с микрофоном.

Итог обсуждения подводит руководитель пресс-центра. Возможен выпуск газеты «молнии» с кратким отчётом.

От того, как будет построена работа по организации конкурсов отрядных газет в лагере, во многом зависит успех дела. Они могут активизировать детей на дальнейшее творчество или, наоборот, превратиться в скучное, обязательное мероприятие. Цели у каждого проводимого конкурса свои, но прежде всего эта деятельность формирует собственное мнение, вырабатывает профессиональные навыки, пополняет коллективный опыт.

Появляется возможность сравнить работы, что даёт толчок для поиска новых форм, развивает опыт общения.

В условиях лагеря целесообразно провести несколько конкурсов: отрядных газет; туристских листков (как этап программы турслета); газет-комиксов (составленных из фотографий детей лагеря, вырезок из цветных журналов).

Подготовку отрядных газет, как наиболее трудоёмкий процесс детского коллективного творчества, следует разбить на несколько этапов:

1-й этап — организационный. На общелагерном стенде разместите:

1. «Положение о конкурсе газет» (см. Приложение).
2. Срок проведения конкурса.
3. Фамилии членов жюри.
4. Порядок награждения победителей.

Всю эту информацию распространите в отрядах. Если в лагере есть радиоузел, воспользуйтесь и этим оперативным средством передачи информации.

2-й этап — консультативный. Проведите собрание среди вожатых и редакционных коллективов отрядных газет и разъясните более подробно каждый пункт положения о конкурсе. Проведите несколько обучающих занятий

(см. раздел VI-а и VI-б) с юными корреспондентами. Консультации по оформлению газеты, подаче материалов желательны вести на протяжении всего конкурсного периода.

3-й этап — подведение итогов. Жюри конкурса рассматривает все полученные газеты и подводит итоги. Результаты размещаются на общелагерном информационном стенде, оглашаются на общелагерной линейке и победителям вручают подарки и почётные грамоты.

На наш взгляд, не стоит пытаться «укротить» буйную фантазию подростков. К примеру, в смене, где работала руководителем пресс-центра автор этих строк, ребята так назвали свои газеты: «ТОРМОЗА», «ТАРАКАНИЙ ВЕСТНИК», «МАКСИМАЛЬНАЯ ПРАВДА». Содержание в них вполне укладывалось в стандарт любой лагерной газеты, но доказав свою независимость, дети с удовольствием продолжили работу над другими выпусками.

Любое проявление творчества должно идти во благо. Поэтому в работе с юными корреспондентами доказывайте им, что печатное слово не средство самовыражения, а прежде всего огромная мера ответственности перед другими людьми и обществом в целом. **ВШ**

Литература

Алиева Л.В. Модели внешкольного воспитания: научные подходы и анализ современной практики. /Сибирский педагогический журнал. — 2013, № 3. — С. 30–35.

Алиева Л.В. Воспитательная система летнего детского образовательно-оздоровительного лагеря. Пособие для руководителей, педагога и вожатого. — М.: ГОУДОД ФЦТТУ. — Москва. — 2009.

Воспитательная направленность работы детского оздоровительного лагеря. Авторы — составители А.В. Волохов, И.И. Фришман. — М.: ГОУДОД ФЦРСДОД. 2006.

Воспитательная деятельность детского оздоровительного лагеря: история и современность. Сб. научных статей. Под ред. Т.А. Ромм. — Новосибирск: НГПУ. — 2008.

Газман О., Матвеев В. Педагогика в пионерском лагере. — М.: Изд-во «Педагогика». — 1982.

ПОЛОЖЕНИЕ О КОНКУРСЕ ОТРЯДНЫХ ГАЗЕТ

Приложение

Цель конкурса:

Привлечение детей к участию в жизни лагеря.

Задачи:

- развитие творческих способностей;
- выявление творческого потенциала;
- создание предпосылок для профессиональной ориентации подростков.

Организаторы:

Администрация лагеря совместно с пресс-центром (школой юного журналиста) и актив лагеря.

Номинации:

Лучшее художественное оформление газеты.

Оригинальность подачи материалов.

Лучшая юмористическая газета.

Порядок участия в конкурсе

К участию в конкурсе допускаются отрядные газеты, поданные в пресс-центр лагеря (оговорить число) до _____.

Основные требования:

1. В газете отражается жизнь лагеря во всех её проявлениях.
2. В газете должно быть не менее 3–4 информационных материалов, подписанных авторами.
3. Приветствуется фантазия в оформлении (может быть выбрана форма газеты в виде кленового листка, футбольного мяча и т.д.).
4. В газете особое внимание уделяется заголовкам. Они должны быть нестандартными и привлекать к себе внимание.
5. Чувство юмора обязательно, но у настоящего журналиста юмор не должен быть «чёрным». Он служит средством борьбы с недостатками, а не оружием уничтожения личности.
6. В газете целесообразно использовать вырезки из старых цветных журналов в сочетании с придуманными текстами.
7. С целью разнообразия подачи материалов рекомендуется некоторые подписи под фотографиями или карикатурами дать в стихотворной форме.

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЛАГЕРЕЙ

Юрий Листопадов, г. Шуя, Ивановская область

На сегодняшний образовательный потенциал детских оздоровительных лагерей практически не используется государством.

Зато его активно используют негосударственные структуры, например, религиозные секты (в России каждое лето принимают детей более тысячи лагерей «нетрадиционных» конфессий).

Что такое детский оздоровительный лагерь?

Ответ на этот вопрос совсем не так очевиден, как может показаться на первый взгляд, поскольку существуют разные подходы к самому определению понятия «лагерь».

Например, с точки зрения инструкций Фонда социального страхования, который раньше в значительной мере финансировал летнюю оздоровительную кампанию, лагерь — это загородный комплекс специализированных зданий для приёма детей (загородный лагерь) или просто организованное пребывание групп детей на базе учреждений образования и культуры (лагерь с дневным пребыванием).

Мы же, например, считаем, что называть лагерями группы детей с дневным пребыванием на базе школ или других образовательных учреждений можно только с большой долей условности, хотя именно эта форма работы с детьми, в силу своей малозатратности и лёгкости организации, становится в последние годы доминирующей «по охвату».

Взглянем на проблему с точки зрения филологической: вообще в русском языке слово «лагерь» употребляется в следующих основных случаях:

- детский оздоровительный лагерь;
- специализированный лагерь для подготовки взрослых (туристический, альпинистский);
- военный лагерь;
- концентрационный лагерь;
- лагерь сторонников какой-либо идеи (то есть сообщество).

Общим для всех этих терминов является то, что под лагерем всегда понимается некоторая система, обеспечивающая для его участников специфический образ жизни, отличающийся от обыденного.

Поскольку ключевым словом в вышеприведённом утверждении является слово «система», необходимо его прояснить. В общей теории систем под системой понимается «множество взаимосвязанных элементов, образующих целостность, устойчивое единство со средой, обладающей интегральными свойствами и закономерностями».

Понятие **педагогическая система**, введённое Н.В. Кузьминой, подразумевает наличие:

- педагогической цели (осознанной потребности общества в воспитании или обучении, подготовке определённых категорий людей);
- учебной и научной информации, ради усвоения которой создаётся система;
- способов достижения целей (средств, форм и методов педагогического воздействия, то есть средств педагогической коммуникации);
- учащихся;
- педагогов.

Это определение было выработано для государственных учебных заведе-

ний, однако в общем случае данная формулировка сужает область применения термина «педагогическая система», поскольку, например, дворовая криминальная компания также, с нашей точки зрения, является педагогической системой для её участников. Хотя, конечно, вряд ли в обществе существует «осознанная потребность» в воспитании криминалитета, да и создаётся такая компания не ради «научной информации». Данный пример является крайней позицией, однако он отчётливо проясняет мысль о том, что, опять-таки, с нашей точки зрения, педагогические системы существуют вне зависимости от того, является ли педагогическая цель официально провозглашаемой позитивно-направленной потребностью общества или же отвечает интересам определённого социального слоя данного общества. Необходимо признать, что вообще весьма затруднительно прийти к согласию по поводу термина «осознанная потребность общества», поскольку в обществе существуют радикально противоположные взгляды на разные проблемы. Для примера укажем на учебные центры различных религиозных конфессий и общественно-политических движений. Являются ли они педагогическими системами согласно данному определению?

Мы полагаем, что необходимо разделять образовательные системы, которые характеризуются тем, что их осознанной и реально выполняемой целью, по преимуществу, является конкретная образовательная деятельность, и системы социально-адаптивные, для которых основной целью, пусть даже и не провозглашённой официально, является адаптация её участников к определённым социальным условиям.

Применительно к детским оздоровительным лагерям приведённый тезис означает следующее: **все детские оздоровительные лагеря являются педагогическими системами**, в том числе и, например, детские лагеря, организованные силами и на средства криминалитета, о которых не раз рассказывали центральные газеты («Комсомольская правда», «Новое время»), из которых некоторая часть ориентируются на образовательную функцию, а некоторая — на социально-адаптивную.

Если рассматривать детский летний лагерь как педагогическую систему в изложенной трактовке, то можно выделить два подхода в понима-

Такое разное ВОСПИТАНИЕ

нии педагогической цели: первый заключается в том, что лагерь рассматривается как детский дом отдыха, а второй определяет в качестве педагогической цели реализацию специально сформулированных содержательных образовательных и воспитательных программ.

В первом случае можно говорить о социально-адаптивной системе, во втором же лагерь можно рассматривать как образовательную систему.

К сожалению, возможности лагеря как образовательной системы используются довольно редко. Обычно лагерь рассматривают именно как своеобразный «детский дом отдыха», а задачи «педагогического персонала» сводят к надзору за детьми и, время от времени, к участию в «культурно-массовых мероприятиях».

Анализ педагогической системы тех лагерей, в которых реализуется концепция «детского дома отдыха», приводит к следующим выводам: как правило, 5 признаков педагогической системы являются рассогласованными. Именно:

- педагогическая цель не подкреплена осознанием той информации, ради усвоения которой создаётся система, следствием чего является несоответствие способов достижения данной цели самой цели;
- педагоги в таких лагерях не являются специально подготовленными именно к работе в условиях детского дома отдыха, хотя бы в силу принципиального различия условий работы в лагере и в школе, откуда традиционно черпаются кадры и в условиях лагеря. Они автоматически переносят в лагерь те приёмы педагогической коммуникации, которые обеспечивают классно-урочную систему современной школы. Однако, если в школе классно-урочная система обеспечивается программами, учебниками, экзаменами, самим фактом наличия уроков и перемен, то в лагере подобного обеспечения нет;

- при этом учащиеся (воспитанники лагеря) также имеют весьма различное представление о целях своего пребывания в лагере.

Подобное рассогласование приводит к тому, что в «детских домах отдыха» реализуются следующие основные модели:

- Школа-камера хранения.
- Пансионат.
- Дача.
- Тусовка.
- Казарма.

Школа — камера хранения —

подразумевает полное перенесение традиционно школьных отношений учитель — ученик на новую территорию. По этому принципу строились при советской власти отношения в большинстве лагерей, поскольку костяк педагогических кадров составляли учителя школ.

- Реальная педагогическая цель в данной системе: обеспечить сохранность детей, оградить от дурного влияния и возможности правонарушения, закрепить стандарты поведения, провозглашаемые в обществе, укрепить здоровье путём правильного питания и нахождения на природе.
- Учебная информация, ради усвоения которой создаётся система, в данном случае — информация об окружающем обществе и нормах поведения в нём.
- Способы достижения целей — те же, что и в школе: жёсткое структурирование времени с возложением ответственности на педагогов за соблюдение данного распорядка, фактическое назначение некоторого ребячьего актива, полная подчинённость детей педагогам. Отсутствие непосредственно уроков компенсируется иными заданными ситуациями, которые должны производиться в чёткой последовательности в соответствии с распорядком дня: зарядка, линейка, строем в столовую и из столовой и т.д.
- Учащиеся, как и в школе, попадают в ситуацию, когда вся их деятельность опреде-

лена свыше и им предлагается следовать установленным нормам. Правда, добиться полного выполнения требований трудно даже в условиях реальной школы, а тем более в лагере.

- Педагоги исходят из представлений школьной практики, но в отсутствии реальных уроков, кнута в виде отметок и вызовов родителей, в атмосфере вынужденного круглосуточного контроля, как правило, снижают планку требовательности, закрывая на многое глаза и делая вид, «что всё как надо». Впрочем, та же модель поведения реализуется и на уроках в школе: проверки тетрадей двумя ручками, повальное невыполнение домашних заданий, «незамечаемое» списывание.

Пансионат —

более щадящая система, реально соответствующая понятию «детского дома отдыха», когда дети в лагере находятся под присмотром, но без постоянного давления, имеют право выбора, не обременены повинностями, а отношения между педагогами и детьми напоминают отношения гувернера и воспитанника, а не учителя с учеником.

- Цель «пансионата» — релаксация ребёнка, восстановление физических и психических сил.
- Информация, ради усвоения которой функционирует пансионат — есть информация о формах человеческого общения.
- Способы достижения целей — ненавязчивое предоставление различных возможностей, минимизация давления, даже в вопросах питания — возможен заказ блюд или шведский стол.
- Учащиеся могут строить свой день в соответствии со своими потребностями в рамках определённых режимных моментов. При этом, однако, они координируют свои действия с педагогом и действуют

согласованно — отрядом. Например, они могут пойти на общелагерное шоу или провести свой отрядный «огонек», или пойти отрядом полюбоваться на лунную морскую дорожку, но не позднее 24.00 обязаны находиться на своих спальных местах.

- Педагоги исполняют роль информаторов и координаторов, помощников и наставников.

Дача —

модель сравнительная новая и экзотическая для официальных российских лагерей, хотя использовавшаяся неформальными семейными лагерями довольно давно. Здесь ребёнок вообще практически волен в своих действиях за исключением некоторых режимных моментов: сон, приём пищи, территория передвижения. Воспитатели играют роль любящих родителей, которые стремятся оздоровить детей и дать им новые впечатления. Дача характеризуется патриархально-семейным укладом. Дача близка к пансионату, но ориентирована не на отряд, а на индивидуального ребёнка.

Тусовка —

это, так сказать, огрубленная дача: здесь дети уже могут вообще не воспринимать «родителей»- педагогов, а основой жизни является «неформальное общение», при этом могут культивироваться «балдеж под музыку», курение, употребление алкоголя и другие увлечения молодёжной субкультуры.

Впрочем, могут быть «тусовки» и положительно ориентированные, при этом обычно педагоги занимают место в этой тусовке на правах старшего товарища.

Казарма —

ещё одна легковоплотимая, эффективная, но крайне обоюдоострая концепция детского лагеря. Это — форма, которая может иметь место и необходимость (например, в виде военно-полевых сборов для старшеклассников), но в очень ограниченных дозах. Заметим, что для сильного педагогического коллектива при детальной разработке данная форма лагеря может трансформироваться в форму

Такое разное ВОСПИТАНИЕ

Гвардия —

когда технология работы отработана настолько чётко, что позволяет «переваривать» любые детские группы. Известны случаи, когда сильные «комиссарские бригады» — «комбриги» вполне успешно проводили лагеря для ребят из колоний для несовершеннолетних преступников. Другой продуктивной формы проведения лагеря для таких случаев, нежели «гвардия», автору не известно.

Лагерь, действующий в режиме образовательной системы, также может реально воплощать одну из перечисленных концепций, но может быть построен и иначе, например, как сбор или слет.

Слет —

концепция лагеря «малых групп», где обычно присутствуют делегации детей со своими постоянными руководителями — это зачастую постоянные коллективы. Они «показывают себя» и «смотрят других», оставаясь автономной единицей. Наиболее типичными являются туристические слеты.

- Педагогическая цель слета обычно состоит в стимуляции интереса ребят к определённому виду деятельности путём общения между ребятами и педагогами, занимающимися близкими видами деятельности.
- Информация, ради которой собирается слет — обмен опытом и повышение квалификации
- Способы достижения целей — интенсивное общение, состязания, творческие лаборатории, обучающие тренинги.
- Участники — обычно отобранные ребята, уже имеющие интерес к тому виду деятельности, который профилирует на слете.
- Педагоги также являются специалистами в этой деятельности, поэтому стре-

мятся максимально использовать возможности слета для воздействия на своих ребят.

Сбор —

это, в нашей трактовке, одна из наиболее продуктивных концепций организации лагеря, в котором педагоги являют собой сплочённый коллектив, владеют технологиями выращивания детского коллектива, ставят перед собой задачу раскрепощения и развития детей, выстраивают отношения на принципах внимательного отношения к личности каждого участника лагеря — и взрослого и ребёнка. Сборы строятся на очень интенсивной и разнообразной деятельности и постоянной рефлексии. Сборы могут быть весьма разнообразными, и мы отсылаем заинтересованных читателей к литературе.

Важно отметить, что вид лагеря и его концепция, вообще говоря, никак не сопрягаются, например, автору доводилось встречать лагеря комсомольского актива, работающих по всем вышеперечисленным концепциям. Другой пример — скаутские лагеря, которые также использовали эти концепции.

Можно выделить такие группы образовательных лагерей:

- **«профессиональные»**, то есть ориентированные на подготовку детей к какой-либо профессии (лагеря Новосибирской физико-математической школы, лагерь для педагогически ориентированных старшеклассников «Трубачи рассвета» Петрозаводского пединститута и так далее);
- **лагеря общественных объединений**, ставящих своей целью подготовку ребят по своим программам и рассматривающим лагерь в качестве краеугольного камня своей работы (лагеря комсомольского и пионерского актива, скаутские лагеря, коммунарские лагерные сборы);
- **социально направленные**, когда лагерь имеет своей целью реализацию некоторых социально

значимых проектов (поисковые лагеря, экологические, для детей-инвалидов и т.д.);

- **профильные по интересам**, когда в процессе лагеря происходит общение и обмен опытом в сфере общих интересов участников («Юный кинолог», «Золотая игла», спортивные и т.д.);

- **лагеря учебных заведений**, являющиеся образовательными подсистемами (школа Караковского).

Разумеется, подобное деление в значительной мере условно.

Чтобы не путаться в понятиях «педагогической цели», кто есть педагоги и т.д., специально формализуем ситуацию, во избежание споров и упреков в неверном употреблении терминов.

Мы будем называть словом «лагерь» систему, которая характеризуется наличием:

- специально организованного совместного проживания для участников вне их обычной среды обитания;
- сформулированной цели существования;
- реально исполняемых функций;
- информации, передача которой должна способствовать достижению цели;
- передатчиков информации;
- приёмников информации;
- способов передачи информации.

Цели лагеря и его функции

Цели работы лагеря могут весьма различаться с точки зрения руководства лагеря, отдельных групп педагогического персонала, родителей и детей, при этом можно выделить цели:

- осознаваемые и неосознаваемые;
- провозглашаемые и реализуемые;
- в различной мере актуальные.

Очевидно, что различные сочетания целей требуют и различных подходов к организа-

ции лагеря. Одно дело, когда цели руководства лагеря, педагогического персонала и подавляющего большинства детей совпадают, и совсем другое, если они коренным образом различаются.

Под целью лагеря обычно понимают цель, сформулированную и провозглашаемую руководством лагеря. При этом реальная цель, осознаваемая или неосознаваемая руководством, может быть иной.

Для простоты в дальнейшем мы будем называть целью лагеря ту, что сформулирована и провозглашена руководством, а функцией лагеря назовём ту цель, которая реализуется в действительности. Под степенью успешности работы лагеря мы будем понимать степень соответствия цели и функции лагеря.

Рассогласование между целью и функцией лагеря может быть следствием:

- принципиальной недостижимости сформулированной цели (здесь может быть вариант добросовестного заблуждения или заведомо невыполнимой, надуманной цели);
- отсутствием стремления руководства лагеря реализовать сформулированную цель;
- неправильного определения объёма информации, передаваемого в ходе работы лагеря;
- неправильной передачи требуемой информации вследствие несоответствующих способов (методики работы);
- ненастроенности передатчиков информации;
- ненастроенности приёмников информации.

Таким образом, мы видим пути роста успешности работы лагеря:

1. Определение цели, которая реализуема в условиях данного конкретного лагеря с учётом имеющихся сил и средств.
2. Определение той части общества, для которой данная цель является актуальной.
3. Правильное определение необходимого объёма информации, который будет передаваться в лагере.
4. Определение методики передачи информации, соответствующей поставленной цели.
5. Подбор и «настройка» передатчиков информации, то есть персонала лагеря.

Такое разное ВОСПИТАНИЕ

6. Подбор приёмников информации, то есть детей, максимально соответствующих тому объёму информации, который планируется им передать, и готовых воспринять (а лучше разделяющих) цели лагеря.

При формулировании цели лагеря следует осознавать разноуровневость исполняемых им реально функций:

5 (высший) уровень воздействие на нравственно-этическую сферу;

4 уровень ориентация на определённую роль в реальной жизни и закрепление определённой модели межличностного общения в системе координат ребёнок — ребёнок и ребёнок — взрослый;

3 уровень освоение конкретного перечня новых знаний, умений и навыков (ЗУН);

2 уровень приучение к исполнению определённых бытовых действий в условиях лагеря (подъём, мыывание и т.д.);

1 (низший) уровень обеспечение первичных физиологических потребностей (питание, сон, медицинская помощь, туалет) и нахождение детей в определённом месте определённое время под контролем взрослых людей.

Мы утверждаем, что любой лагерь реализует перечисленные функции всех этих уровней вне зависимости от того, какие из данных функций осознанно принимаются во внимание руководством при определении целей. *Вполне естественно, что не только дети, но и родители при этом, как правило, остаются в неведении относительно того, каким образом будут реализованы соответствующие функции.*

Наиболее очевидными, легко проектируемыми и контролируемыми являются функции нижних уровней (первого и второго), поэтому родители в первую

очередь интересуются именно бытовыми условиями, распорядком дня лагеря.

При этом неправильно считать, что родители не озабочены проблемами мировоззрения ребёнка, его адаптации к жизни, его отношениями со сверстниками и взрослыми. Однако, поскольку в большинстве случаев родители не осознают, что лагерь способен весьма существенно повлиять на ребёнка именно в этой весьма сложной сфере, эти функции лагеря остаются вне их обсуждения.

Подобная ситуация была особенно характерна в России до последнего времени, поскольку право выбора среднестатистического родителя ограничивалось профкомом предприятия, на котором он работал. В последнее время появились подвижки, поскольку большинство лагерей предлагает путёвки всем желающим и у некоторой части населения, располагающей соответствующими финансами, появилась возможность самостоятельного выбора лагеря, которому он доверит своего ребёнка.

Осознанная целенаправленная реализация функций трёх верхних уровней тем сложнее, чем более спроектированные модели отличаются от реально принятых моделей в среде обитания детей, прибывших в лагерь. Однако именно в условиях лагеря возможно не только реализовать уже существующие в ребёнке, но и пробудить в нём или привить ему представления о себе, других людях и жизни вообще, коренным образом отличающиеся от тех, что сформированы обыденностью.

Возникают вопросы: хорошо это или плохо, кто может санкционировать подобное влияние на ребёнка, чем это обернётся в конечном итоге и имеет ли право руководство лагеря вообще предпринимать целенаправленное воздействие в столь тонких сферах?

Простых ответов на эти вопросы не существует, отметим только, что те же самые вопросы возникают и в том случае, если руководство лагеря не предпринимает целе-

направленного воздействия, и функции верхних уровней реализуются стихийно.

Чтобы проиллюстрировать сказанное, приведём примеры типов лагеря в соответствии с уровнем осознанного целеполагания.

Нижний уровень целеполагания — обеспечение первичных физиологических потребностей (питание, сон, медицинская помощь, туалет) и нахождение детей в определённом месте определённое время под контролем взрослых людей.

Тип лагеря — «Камера хранения».

Типичный пример — пришкольный городской лагерь.

Второй уровень целеполагания — к целям нижнего уровня добавляется приучение к исполнению определённых бытовых действий в условиях лагеря (подъём, умывание и т.д.)

Тип лагеря — «Дом отдыха».

Типичный пример — стационарный загородный лагерь.

Третий уровень целеполагания — освоение конкретного перечня новых знаний, умений и навыков в ходе лагеря.

Тип лагеря — «Образовательный центр».

Типичный пример — профильный лагерь «Юный художник (математик и т.д.)».

Четвёртый уровень целеполагания — ориентация на определённую роль в реальной жизни и закрепление определённой модели межличностного общения в системе координат ребёнок — ребёнок и ребёнок — взрослый.

Тип лагеря — «Тренинговый центр».

Типичный пример — военно-полевые сборы.

Пятый уровень целеполагания — влияние на мировоззренческую позицию.

Тип лагеря — «Центр подготовки».

Типичный пример — лагеря общественных, религиозных, политических объединений с выработанной идеологией и методикой работы.

Вполне понятно, что функции нижних уровней не должны упускаться из виду организаторами лагерей с высоким уровнем целеполагания, более того, инструментовка, например, организации питания, может существенно влиять и на нравственные установки участников лагеря.

Необходимо понимать, что мы не утверждаем приоритет любого лагеря типа «Тренинговый центр» над, например, любым «Домом отдыха», поскольку в ином «Доме отдыха» за счёт подбора персонала и детей стихийно реализуется чрезвычайно благоприятный стиль отношений, а «Тренинговый центр» может быть организован тоталитарной сектой или уголовниками.

Максимально просчитанный уровень целеполагания обеспечит наибольшую успешность лагеря, позволит избежать как ненужных разочарований (типичных, например, для лагерей комсомольского актива, когда ставили заведомо невыполнимую цель: путём обучения актива привести в соответствие с идеальными представлениями комсомольскую работу во всех школах), так и излишней самоуспокоенности (когда все накормлены до отвала, каждый вечер — дискотека, и дети внешне дисциплинированы, а в лагере царит дедовщина).

Сформулировав для себя цель, ради которой вы хотите организовать свой лагерь, нужно понять, что требуется для её достижения (с точки зрения системного подхода).

А требуется, собственно говоря, следующее:

- оценить реальность её достижения в принципе и необходимые финансовые ресурсы (или их эквивалент) в случае принципиальной достижимости;
- определить информацию, передача которой должна способствовать достижению цели;
- подобрать и соответствующим образом настроить передатчики данной информации (то есть подготовить персонал);

Такое разное ВОСПИТАНИЕ

- найти приёмники для вашей информации, которые её смогут воспринять (то есть набрать ребят);
- разработать способы передачи данной информации. Невыполнение любого из требований не позволит вам получить именно тот результат, на который вы рассчитываете.

Здесь осознанно приведены нарочито технократические формулировки, просто они позволяют проиллюстрировать наш подход в предельно наглядной форме:

- Есть некоторая цель — допустим, проанализировать состав грунта на Марсе.
- Понятно, что достичь её стало реально только во второй половине XX века, а всё более ранние попытки были бы обречены.
 - Сейчас цель можно достичь, но необходимо добыть оборудование для добычи и анализа грунта адаптированное к марсианским условиям, решить вопрос с ракетой-носителем.
 - Если это удалось сделать, грунт доставлен на ракету-носитель и проанализирован, то данные этих анализов и есть искомая информация.
 - Эти данные должен передать на Землю передатчик, установленный на ракете.
 - Принимает информацию приёмник на Земле.

Теперь представим, что передатчик на ракете недостаточной мощности, или приёмник настроен на другую волну.

Задача в любом из этих случаев не будет решена, какие бы финансы вы ни вложили в данный проект.

Этот пример иллюстрирует, что ключевой момент в информационной системе — **качество передатчика и диапазон его эффективного действия**. Так, мощный лазер способен и сам по себе произвести колоссальную энергетическую накачку той среды, на которую он воздействует, а если его ещё и настроить

в резонанс со средой, то возникает эффект скачкообразного перехода среды на качественно новый энергетический уровень.

Таким образом, вопрос эффективности работы лагеря как образовательной системы определяется качеством педагогов, работающих в лагере. *Этот тезис вполне неоригинален (можно вспомнить знаменитую ленинскую цитату «...только и исключительно качеством лекторов...»), однако в приложении к должности педагога в детском оздоровительном лагере почему-то установилось устойчивое мнение, что «это может каждый».*

Для примера: на подготовку студентов Шуйского госпедуниверситета к работе в детском оздоровительном лагере отводится всего 20 часов (!), после чего их принимают на работу в качестве вожатых или воспитателей, а они (17–18 летние юноши и девушки после 2-го курса (!)) принимают на себя ответственность за жизнь и здоровье детей. Если добавить к этому, что, по данным нашего исследования, более 50% студентов 2-го курса, получающих специальность социального педагога Шуйского госпедуниверситета, ни разу(!) не были в загородном оздоровительном лагере в качестве ребёнка и не имеют даже такого опыта, картина предстаёт совсем удручающая.

Дело усугубляется полной непроработанностью вопросов организации труда педагогов в лагере. Так, министерский приказ не позволяет студентам во время прохождения практики работать более 40 часов в неделю, в то время как реальный рабочий день вожатого в загородных лагерях около 18 часов в день, при этом вожатый отвечает за детей и в ночное время, поскольку лагерь экономят на ночных воспитателях. Во время выходного никто не даёт положенную замену (д.б.один подменный вожатый на 6 вожатых в отрядах).

Далее, в загородном лагере студенты занимают позицию не практиканта, а работника, ответственного за жизнь и здоровье детей, при условии, что Трудовой кодекс РФ об-

уславливает занятие педагогической деятельностью наличием соответствующей квалификации.

Далее, в лагерях не бывает реального руководителя практики от лагеря.

За последнее время существенно изменилась система работы детских загородных лагерей:

Ещё 5 лет основу каждого лагеря составляли дети, которые прибыли именно в данный лагерь уже не в первый раз. Новые же дети или воспринимали установившийся в лагере стиль жизни или покидали лагерь в первые дни (таких детей из «новеньких» в каждом лагере было 20–40 процентов). Поскольку путёвки для родителей были бесплатные, а дети продолжали числиться, руководство многих лагерей было вполне удовлетворено подобным положением дел: экономились продукты, деньги на культуробслуживание и подарки и т.д. При этом роль вожатого состояла в следовании установлениям лагеря, носителями которых являлись сами дети.

Теперь же основной поток детей в лагерь формируется из направленных по тендеру органами соцзащиты детей «в трудной жизненной ситуации» и детей, за которых родители заплатили полную стоимость путёвки из своего кармана. Это коренным образом изменило отношение и родителей, которые за «свои кровные» требуют соответствующей отдачи, и администрации, которая не может допустить отъезда детей из лагеря, поскольку это связано с возвращением денег за путёвку.

Соцзащита направляет «детей» в возрасте вплоть до 18 лет, которые, как правило не желают следовать каким-то установлениям лагеря (вожатые, фактически их одноклассники). В 2004 году в одном из лагерей Ивановской области случился бунт таких «детей» с захватом заложников, ножами, милицией и т.д., из другого лагеря в первые же дни значительная часть педагогов (не студентов!) просто уехала.

Нарушенная «семейность» и отсутствие былой гарантированной наполненности СВОИМИ ДЕТЬМИ ЗА СЧЕТ СОЦСТРАХА(!) бывших фабричных лагерей привела вначале к смене формы собственности, а затем к тому, что лагеря всеми способами готовы получить тендер соцзащиты, для чего нужно максимально снизить цену. Экономия идёт на зарплате персонала, вследствие чего работники кухни воруют в гомерических размерах (а контролирующей профком отсутствует), еда отвратительная. Далее, отсутствуют технички и детей заставляют мыть то, что запрещено нормами СЭС. Мало или вообще нет руководителей кружков, организаторов физкультуры и туризма. Про ночных воспитателей и подменных вожатых я уже говорил. Со спорткульт и хозинвентарём — огромные проблемы. Лагеря превращаются в скопище незнакомых друг с другом детей, при полном отсутствии традиционных лагерных установлений.

Родители же, заплатив за путёвку, в последние годы при возникновении каких-либо «нештатных» ситуаций просто подают в суд, что раньше было немыслимо: получить бесплатную путёвку и потом подать в суд на своё собственное предприятие! Примеры судебных исков из жизни:

- ребёнка заставили вымыть окно, после того как тот на окно плюнул;
- драка;
- запнулся, сломал руку;
- ударило качелью;
- вожатый накричал (психическое насилие).

Вожатый в таких условиях должен быть полноценным профессионалом, а весь педагогический коллектив — тщательно подготовленным, с едиными педагогическими требованиями. Студенты педвузов в подавляющем большинстве не являются готовыми к самостоятельной работе вожатым. Они попадают в ситуацию, когда от них практически ничего не зависит, но они не должны допустить отъезда детей и возмущения родителей. При этом студенты не владеют технологиями формирования временного детского коллектива, не умеют играть с детьми, организовывать походы и т.д. Подготовленный педагогический коллектив, который имеет осмысленную концепцию работы в лагерях, также, как правило, отсутствует.

Такое разное ВОСПИТАНИЕ

Таким образом, «летняя практика» на деле зачастую превращается для студентов в экстремальное испытание, последствия которого бывают весьма плачевными.

Цитаты из анкет студентов 5-го курса на вопрос: «Ваши ощущения от работы вожатым?» и оценка практики в лагере после 3-го курса по 10-бальной шкале:

- отсутствие дисциплины в лагере — 2 балла;
- именно работая в лагере вожатой, поняла, что это не моё — 0 баллов;
- всё желание отбили, когда на меня одну «повесили» 25 мальчишек 12–14 лет — 4 балла;
- не работал (это при условии, что прошёл две летних практики) — 0 баллов;
- ужасно, больше не хочу — 2 балла;
- ужасно, хуже нет — 3 балла;
- поняла, что это не моё — 2 балла;
- без комментариев — 4 балла;
- классно, мне понравилось, поеду с удовольствием ещё — 7 баллов (Однако лагерь, в котором было «классно», на будущий год отказался принимать студентов ШГПУ).

Даже в тех случаях, когда студенты остались довольны прохождением практики и выставили сравнительно высокие оценки, степень эффективности данной практики вызывает сомнения, поскольку студенты, как правило, воспринимают и затем ретранслируют «мероприятийный стиль» работы, не задаваясь вопросами целеполагания, не проводя анализа и не видя возможностей последствия лагерной смены.

Таким образом, на сегодняшний день отсутствует государственная система подготовки педагогических кадров для детских загородных лагерей, в то время как от педагогов, работающих в лагерях, требуется всё более высокая квалификация из-за изменения социально-экономической ситуации.

Кроме того, стационарные лагеря, число которых уже существенно уменьшилось,

на фоне неизбежного снижения субсидий со стороны Фонда социального страхования, будут продолжать закрываться. Это приведёт к увеличению числа детей и подростков, остающихся в городах, что повлечёт за собой всплеск подростковой преступности.

Выход видится в том, чтобы:

1. Развивать палаточные лагеря, которые во всем мире являются одной из основных форм летней работы с детьми и подростками.

2. Создавать государственную систему подготовки педагогических кадров для детских оздоровительных лагерей.

Обе эти задачи вполне разрешимы и даже не требуют каких-то финансовых вливаний, однако необходимо принятие ряда нормативных документов в сфере летней работы с детьми и подростками. **В_вШ**

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ подростков старшего возраста через реализацию проектной деятельности, приуроченной к Году литературы Творческий проект «В.В. Маяковский»

Елена Владимировна Жилкина, воспитатель ГБУ ЦССВ «Гармония»

Что такое нравственность? В чём должна состоять нравственность?
В твёрдом, глубоком убеждении, в пламенной, непоколебимой вере в достоинство человека,
в его высокое назначение. Это убеждение, эта вера есть источник
всех человеческих добродетелей, всех действий.
В.Г. Белинский

Лучшие люди познаются высшим нравственным развитием и высшим нравственным влиянием.
Ф.М. Достоевский

В конечном счёте основой всех человеческих ценностей служит нравственность.
А. Эйнштейн

Нравственное воспитание — это процесс формирования у подростков ценностных отношений, нравственных чувств, высокого сознания и поведения в соответствии с принципами гуманистической морали и идеалами. Оно является частью всего процесса духовного формирования личности, определяющую роль в котором играет социальная среда.

Нравственность — компонент культуры, содержанием которого выступают этические ценности, составляющие основу сознания, это способность человека действовать, думать и чувствовать в соответствии со своим духовным началом, это способы и приёмы передачи воле своего внутреннего духовного мира. Процесс духовно-нравственного воспитания — это совокупность последовательных взаимодействий воспитателя и группы, направленных на достижение

эффективности и качества педагогической деятельности и должного уровня нравственной воспитанности личности подростка.

Задачи нравственного воспитания:

- Формирование нравственного сознания системы нравственных понятий, представлений, суждений, эмоционально-интеллектуальных связей, ценностных отношений и переживаний;
- Формирование позиции личности и нравственных чувств;
- Формирование нравственного поведения и способности его оценивать, а также формирование нравственных норм и принципов в мотивы поведения личности, превращение их в личностные качества.

Воспитание нравственного поведения — это формирование нравственных поступков и нравственных привычек. Поступок характеризует отношение человека к окружающей действительности. Чтобы вызвать нравственные поступки, надо создать соответствующие условия, определённым образом организовать жизнь воспитанников. Нравственная привычка — это потребность к совершению нравственных поступков. Привычки могут быть простые, когда в их основе лежат правила общежития, культуры поведения, дисциплины, и сложные, когда у воспитанника создаются потребность и готовность к выполнению деятельности, имеющей определённое значение. Для успешного формирования привычки необходимо, чтобы мотивы, с помощью которых детей побуждают к действиям, были значимыми в их глазах, чтобы отношение к выполнению действий у ребят было эмоционально положительным и чтобы при необходимости дети были способны проявить определённые усилия воли для достижения результата. Главная функция нравственного воспитания состоит в том, чтобы сформировать у подрастающего поколения нравственное сознание, устойчивое нравственное поведение и нравственные чувства, соответствующие современному образу жизни, сформировать активную жизненную позицию каждого человека, привычку руководствоваться в своих поступках, действиях, отношениях морально-нравственными принципами.

Одним из эффективных методов в нравственном воспитании является проектная деятельность. Посредством проектной деятельности формируются знания и навыки о структуре задачи, этапах её выполнения; осваиваются основные элементы технологических цепочек. Проектная деятельность как элемент воспитательного процесса оказывается очень эффективной, предоставляет подросткам максимум свобод в реализации задачи, что повышает у ребят интерес к решению задачи и способствует творческому и нравственному развитию личности.

Максимальной эффективности в процессе нравственного воспитания подростков можно достичь при условии погружения их в атмосферу творческого поиска исследовательской деятельности.

Только когда ребятам интересно, когда они заинтересованы, делают полезное и важное дело, лучше принимается информация.

Создание условий для активизации личностного потенциала подростков, индивидуализации освоения знаний, коллективных форм их применения даёт проектная технология.

Совместная проектная деятельность подростков и педагога — одна из важнейших составляющих процесса воспитания. Так как 2015 год был объявлен Годом литературы в России, мы не остались безучастны и создали собственный творческий проект.

В силу того, что литературно-художественное произведение есть «картина жизни», образная модель действительности, истории народа и его нравственно-психологического облика, оно предоставляет возможность подростку соотнести с собой исторические сюжеты и образы, т.е. создать своеобразную базу для самовоспитания; познания мира посредством литературно-художественного текста, поэтической реальности. Литература помогает развитию культуры и любви к родному слову — основе духовной жизни народа, т.е. приобщает подростков к общечелове-

ческим нормам нравственности, развивает умение видеть мир целостно и объёмно, способствует осмыслению христианских ценностей, передаче традиций из поколения в поколение. Духовно-нравственное воспитание становится наиболее успешным при учёте социокультурных условий, при создании условий социальной и творческой активности подростков, их возрастных, индивидуальных особенностей и потребностей, а также включения их в социально значимые дела, имеющие культурную и нравственную ценность. Духовно-нравственное воспитание, являющееся органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития, становится приоритетной областью в образовании.

В.В. Маяковский — один из величайших русских поэтов серебряного века, яркая и своеобразная личность, выдающийся и исторически значимый персонаж в развитии литературы, отличающийся оригинальностью стиля как в написании произведений, так и в их преподнесении и оформлении.

Маяковский создал новаторскую поэтическую систему, во многом определившую развитие как советской, так и мировой поэзии

Лиризм Маяковского всеобъемлющ — в нём выразился небывалый духовный рост человека нового общества. Маяковский — лирик, трибун, сатирик — поэт огромного, сплошного сердца-так о нём писали.

А сам он о себе говорил следующее в написанном в 1913 году стихотворении «О себе любимом»:

*«...Солнце!
Отец мой!
Сжался хоть ты и не мучай!
Это тобою пролитая кровь моя льётся
дорогою дольней.
Это душа моя
клочьями порванной тучи
в выжженном небе
на ржавом кресте колокольни!
Время!
Хоть ты, хромой богомаз,
лик намалюй мой
в божницу уродца века!
Я одинок, как последний глаз
у идущего к слепым человека!»*

Мастер-КЛАСС

Итак, о проекте.

Творческий проект «В.В. Маяковский»

Цель проекта — формирование духовно-нравственного сознания и социальной компетентности личности подростка посредством применения его способностей и возможностей в творческой деятельности, направленной на поиск и изучение личности и творений поэта.

Задачи:

1. Учить находить интересную информацию о русской литературе, в частности о творчестве и личности В.В. Маяковского из разных источников, пробовать себя в различных сферах на основе цели проекта.
2. Учить использовать найденный материал для решения познавательных и творческих задач.
3. Развивать коммуникативные умения, работая в группе сверстников и совместно с педагогом.
4. Развивать исследовательские умения.
5. Развивать системное мышление, разрабатывая программу действий по реализации проекта в соответствии с собственными возможностями и поставленными целями.
6. Воспитывать морально-нравственные и эстетические качества личности.

Участники: воспитанники старшей группы, воспитатели.

Программа проекта:

1. Ознакомление с темой, целями, задачами проекта, планирование деятельности, распределение обязанностей.
2. Выбор и посещение экскурсионных мест.
3. Просмотр видеофильмов о личности и творчестве поэта.
4. Литературные вечера в рамках воспитательских занятий по эстетическому воспитанию.
5. Подборка фотоматериалов.
6. Оформление тематического плаката.

7. Оформление и пополнение тематического стенда.
8. Оформление книжной выставки.
9. Представление проекта, посвящённого творчеству В.В. Маяковского.

Основные линии проекта:

1. Личность (биография, образование, деятельность).
2. Темы творчества (любовь, политика, лирика, сарказм).
3. Деятельность (работа, увлечения, путешествия).
4. Гражданская позиция (взгляды и убеждения).
5. Взаимоотношения с коллегами.

Приёмы работы:

1. Создание проблемных ситуаций, постановка проблемных вопросов.
2. Мотивация деятельности.
3. Сравнение, аналогия.
4. Предложение на выбор различных заданий.
5. Взаимопроверка.
6. Самостоятельное формирование выводов.
7. Использование наглядности.

Этапы процесса формирования ценностных ориентаций подростков в проектной деятельности:

- эстетический (формирование эстетического вкуса, как ориентира самостоятельной читательской деятельности, формирование основных теоретико-художественных понятий для овладения анализом и оценкой литературно-художественных произведений);
- интеллектуальный (формирование и развитие умений грамотного и свободного владения устной речью, навыками логического мышления);
- познавательный (формирование системы гуманитарных и духовных понятий, составляющих основу научных знаний);
- творческий (создание творческих работ, проектов и т.п.);
- исследовательский (выполнение различных исследовательских работ).

Актуальность и результат

Нравственное воспитание подростков посредством литературы — насущная проблема современности. В современных условиях на литературу возлагается особая миссия — воспитание духовно-нравственной личности, обладающей высокой степенью сознания себя частью социума. В общественной атмосфере сегодняшнего дня, когда романтизм не в моде, когда бескорыстие, милосердие, доброта, патриотизм стали дефицитом, духовно-нравственное возрождение человека — это проблема, от решения которой зависит не только будущее самого подростка, но будущее страны. Сегодня уже не вызывает сомнений тот факт, что качество образования и воспитания определяется не только количеством и качеством знаний, но и качеством личностного, духовного, гражданского развития подрастающего поколения. Использование инновационных технологий, разработка проектов и вовлечение подростков в совместную творческую и исследовательскую деятельность влияют на эффективность решения не только воспитательских и социальных задач, но и пересмотра своей педагогической деятельности, нового самосознания для педагогов. Поэтому, анализируя множество ролей, в которые нам, педагогам, приходится воплощаться, особо значима роль педагога-воспитателя, целенаправленно и организовано помогающего подростку восходить к культуре современного ему общества и развивать способности жить в этом обществе. Мы убеждены, что жить достойно в обществе может только духовно-нравственный человек.

Воспитание духовно-нравственного начала тесно и неразрывно связано с развитием самосознания подростков, сознанием ими своих национальных корней, патриотизму. Проектная деятельность же позволяет развивать индивидуальные познавательные способности каждого подростка, развивать самопознание и воспитывать сознание, самоопределяться и самореализоваться в социальной среде. **В_вШ**

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ средствами литературного чтения

Т.А. Кубарева, библиотекарь ГБУ ЦССВ «Гармония»

С древних времён библиотека как социальный институт выполняет педагогические функции. Призванная, с одной стороны, хранить накопленные человечеством знания, а с другой — обеспечивать доступ к ним, она играет важнейшую роль в деле просвещения и самообразования.

До последнего времени основным орудием педагогического воздействия на читателя в библиотеке считалась книга:

- во-первых, книга — это источник знаний, надёжный, долговечный и удобный в использовании носитель информации;
- во-вторых, книга заставляет и учит читателя думать. Следуя за рассуждениями автора, читатель знакомится с азами логики и риторики, тренирует своё мышление и память. А в дальнейшем предпринимает попытки опровергнуть или подтвердить прочитанное, составить своё мнение о нём. Таким образом, книга развивает интеллект;
- в-третьих, книга как произведение художественной литературы оказывает эмоциональное воздействие на читателя. Сопереживая героям художественного произведения, он решает вместе с ними нравственные проблемы человеческих отношений,

задумывается и пытается отыскать ответы на сложные жизненные вопросы. Значит, книга обогащает не только ум читателя, но и его душу, т.е. воспитывает личность.

Нравственное воспитание всегда актуально, и особая ответственность в этом деле ложится на литературу. Именно литература формирует представления о добре и зле, о месте и назначении человека в обществе, развивает высокие человеческие чувства, а также влияет на мировоззрение и поведение человека, помогает постичь мудрость жизни.

«Год литературы», проводимый в течение 2015 года, — это комплексная государственная программа, направленная на развитие интереса к русской и мировой литературе, пропаганду чтения и книжной культуры во всех её проявлениях.

По словам К.Д. Ушинского, «чтение — это упражнение в нравственном чувстве», поэтому наиглавнейшая задача литературного чтения — это нравственное воспитание, становление личности читателя, обогащение его души через чтение.

Действительно, чтение — это уникальный инструмент приобщения читате-

ля к художественной и научно-популярной литературе. Чтение — это формирование у читателя желания и умения выбрать себе собеседника (сначала книгу, потом автора или область познания) по собственным меркам, в расчёте на себя.

Что придумать, чтобы литературное чтение стало любимым? Как научить чтению, чтобы наши воспитанники полюбили книгу, ведь книга остаётся в памяти на всю жизнь и влияет на последующее развитие и воспитание? Эти вопросы всегда волновали меня как библиотекаря и педагога, заставляли искать, пробовать, что-то отвергать, что-то накапливать в своём опыте.

Работа с воспитанниками в библиотеке строится по следующим направлениям:

- привлечение к свободному чтению (чтения для удовольствия);
- содействие воспитательным программам центра «Гармония»;
- содействие учебному процессу.

Главная цель мероприятий — это приобщение к книге, поощрение свободного чтения. Для достижения этой цели решаются следующие задачи:

- познакомить воспитанников с лучшими образцами художественной литературы для детей и юношества;
- показать красоту родного языка;
- научить сопереживать героям книги, стимулировать детскую фантазию;
- научить воспитанника в произведениях видеть и избрать те ценности, которые несут в себе объективную пользу для него самого и для общества в целом.

Чтение и анализ художественных произведений, в которых ставятся вопросы о справедливости, гуманизме, честности, помогают понять и нашим читателям нравственные поступки людей.

При проведении мероприятий в помощь учебному процессу главной целью может выступать содействие усвоению учебного материала

средствами эмоционального воздействия, активизация познавательной деятельности воспитанников. А задачами будут выступать: знакомство с дополнительными материалами и литературой по определённому предмету, расширение знаний ребят об изучаемых предметах.

Эффективность нравственного воспитания воспитанников в процессе ознакомления с художественной литературой достигается при систематической работе с ознакомлением с детской художественной литературой, с использованием разнообразных форм и методов работы с книгой. Эффективные формы занятий: литературный час, поэтические минутки, библиотечные уроки, литературные вечера.

С этой же целью используются различные дидактические материалы: презентации-иллюстрации, картинки, ТСО. А также разные способы и приёмы: пересказ содержания прочитанного, выборочное чтение по ролям, ответы на вопросы, сравнения положительных и отрицательных поступков героев, связь с жизнью, выражение собственного критичного мнения по отношению к героям.

Литературное чтение — это особые часы. Где наши воспитанники незаметно для себя впитывают важные в нравственном отношении черты: трудолюбие, уважение к старшим, заботу о младших, а может даже и любовь ко всему земному — и в то же время осознанно осуждают такие черты, как трусость, жадность, лживость, подлость.

На таких часах воспитанники осваивают то, что очень важно в жизни каждого человека: умение передать информацию; поддерживать беседу; пересказывать, рассказывать ситуацию; написать сочинение — рассуждение, отзыв о прочитанной книге, найти способ общения во время разговора, спора, знакомства. И здесь важно заинтересовать воспитанников нравственной проблемой, которая способствовала формированию нравственных

чувств, а помогает в этом выразительное чтение библиотекаря, выразительное чтение самого воспитанника.

При подготовке и проведении мероприятий в библиотеке необходимо применять педагогические требования, которые помогут в достижениях поставленных целей. Мероприятие не самоцель, а средство воспитания, и оно должно создавать цельность настроения, вызывать переживание, направлять на формирование определённых установок.

Своим примером, беседами, чтением книг с последующим обсуждением я открываю моему читателю — воспитаннику глаза на мир, который его окружает, и формирую отношение к нему. Потому что цель моей работы — показать ребятам прелесть чтения, научить их любить книгу для того, чтобы через литературу они воспринимали разумное, доброе и вечное; чтобы становились сознательными гражданами своей родины, нравственными личностями.

Художественное произведение всегда затрагивает душу читателя, чтобы у него появилось сопереживание, сочувствие герою. В этом мне помогают сказки русские народные и волшебные. Сказочная форма позволяет ввести читателей в необычные сказочные ситуации и через сказочные элементы найти путь в сферу эмоций маленького читателя. Встреча воспитанника с героями сказок не оставляет их равнодушными. Желание помочь попавшему в беду герою, разобраться в сказочной ситуации — всё это стимулирует умственную деятельность воспитанника. Развивает интерес к чтению, наблюдательность, воображение, способность к сопереживанию, чувство юмора. Умение овладевать оценочной терминологией (хитрый, глупый, жадный т. д.) рождает умение удивляться, видеть в обычном необычное. Сказки воспитывают наших воспитанников и не только младшего возраста, сказками зачитываются и старшие дети.

На своих библиотечных уроках всегда опираюсь на нравственные примеры и ситуации из произведений художественной литературы. Например: поэзия А.С. Пушкина, его восхитительные сказки познакомят наших воспитанников с богатством и красотой русского языка.

Быть жадными, неблагодарными очень плохо. В этом убеждаются читатели, знакомясь со сказкой А.С. Пушкина «Золотая рыбка», в которой скупость и желание иметь всё и сразу оставили старуху у разбитого корыта.

Сказка А. Толстого «Золотой ключик» учит наших воспитанников добру и справедливости, дружбе, умению отвечать за свои поступки. Учит любить и уважать старших, слушаться их. В противном случае наши читатели могут попасть в нелёгкие ситуации, как герой сказки Буратино. Важно развивать в наших детях силу воли и умение отвечать за свои слова. Эти качества можно обсудить на примере героя рассказа В. Пантелеева «Честное слово». Основной мыслью автора является убеждение в том, что если ребёнок может держать данное слово, то из него вырастит настоящий человек.

Не один раз нашими воспитанниками были прочитаны произведения М. Самарского, А. Гайдара, В. Осеевой, а также и произведения А.П. Чехова А.И. Куприна, В. Бианки, М. Пришвина, Н. Сладкова, Веры Чаплиной. Эти книги о любви людей к животным и о привязанности животных к людям. Только плохой человек может обидеть зверушку — это должен знать каждый читатель, особенно наш воспитанник.

Чем бы ни увлекались наши воспитанники, интерес к литературе для большинства остаётся постоянным. Чтение не только обогащает духовную жизнь. Оно создаёт ничем не заменимую разрядку. Психика наших воспитанников испытывает немалые перегрузки. А литература вводит читателя в новый мир. Он переживает эмоциональное напряжение, отличное от обычного жизненного, и отдыхает, наслаждаясь литературным чтением. А ещё литература помогает интересно провести воспитательские часы, тематические проекты. **В_ВШ**

КОГДА ПОДРОСТКАМ нечем заняться...

Михаил Эпштейн, генеральный директор АНО «Образовательный центр «Участие», г. Санкт-Петербург

Молодёжная, подростковая организация — в чём её смысл, её задачи, её польза, в конце концов? Вопросы эти, кажущиеся кому-то риторическими, кому-то не понятными, на самом деле весьма актуальны.

Тут ведь вот такая ситуация складывается. В общественном мнении, в первую очередь родительском, но и не только — и в чиновном, и журналистском и т.п., на первое место выходят школа, институт как места, где ребёнок «занимается делом» — получает образование, знания, которые, вероятно, потом в жизни ему пригодятся.

То есть то, что даёт знания, то нужно, полезно и в это стоит вкладывать силы и средства, всё остальное — непонятное и вторичное. В это «всё остальное» в общественном мнении взрослых попадают и различные детские объединения — клубы, детские и молодёжные организации, скаутские отряды и т.п.

В чём это выражается? Ну хотя бы в такой обычной реакции родителей: будешь плохо учиться в школе — не разрешим ходить в клуб, молодёжную организацию.

Тут родители попадают в ту самую «ловушку» сложившегося общественного мнения — всё, что не школа, не уроки, несерьёзно. И участие ребёнка в деятельности (действительно часто им — взрослым — не очень понятной) молодёжной организации

в их глазах приравнивается к дискотеке, то есть «развлекаловке», чему-то необязательному.

Тут, как мне представляется, родителям (и другим взрослым) надо попытаться в своём сознании развести задачи и возможности различных типов мест, где ребёнок может проводить своё время, и понять, что происходит там с их ребёнком.

Условно назовём такие места основного пребывания ребёнка вне семьи: «школа», «кружок», «дискотека», «клуб», «детская организация».

Школа — это такое место, куда ребёнок приходит не по собственной воле. Он должен учиться и быть готовым к «вкладыванию» в него знаний, которые ему когда-то потом пригодятся, может быть.

Всем известно, что большинство малышей в начальную школу ещё ходит с удовольствием. А чем ближе подростковый возраст, тем всё с меньшей и меньшей охотой ребята отправляются «за знаниями». Приоритеты их жизни смещаются в иные направления. В школе же подросток остаётся лишь по необходимости и странно ему это место воспринимать как место проведения всего своего времени.

Есть, конечно, слава богу, исключения. И среди подростков часто встречаются ребята, которым именно образование представляется наиболее интересным приложением своих сил и времени. И среди школ бывают такие, в которых ребята оказываются не в столь пассивной позиции, и тогда им из стен родной

школы уходить и не хочется. Но, согласитесь, это бывает не так часто.

Кружок — это такое место, где его участники также должны быть готовы к пассивному восприятию знаний. Теперь уже не по школьной программе, а по программе дополнительного образования. Принципиальное, правда, отличие кружка от школы в том, что ребёнок сам выбирает кружок, решает — ходить в него или не ходить, и никто не может его заставить делать это против воли (кроме родителей, конечно). И подростки этой «волей» пользуются — посмотрите, что происходит в Домах творчества (основном средоточии кружков) — с взрослением подростков парней в них остаётся всё меньше и меньше. Обычно мальчики-подростки наиболее чувствительны к несамостоятельности и пассивности.

Казалось бы, **дискотека** — это место, где подростки активны. Но это только «кажимость», они на самом деле тут также пассивны. Да, они сами сюда пришли, да они активно двигаются и тусуются, но всё равно остаются пассивными — дети «развлекаемы», они потребители, и опять не активные деятели.

И представьте себе молодого человека, замкнутого в таком «треугольнике»: школа — кружок — дискотека! Где ему получить опыт самостоятельной деятельности? Негде. Вот так большинство и вырастает не активным, не самостоятельным, готовым к тому лишь, что их будут развлекать, учить и говорить, что им надо делать...

Некоторым подросткам везёт: они попадают в поле деятельности какого-либо клуба или детской, подростковой, молодёжной организации. И вот тогда у них начинается совершенно иная жизнь!

Несомненно, граница между **клубом** и **организацией** размыта, но всё же есть. Разница в том, что в клубе его члены сами озабочены организацией своей жизни, досуга, реализацией своего интереса, а организация в большей мере стремится быть направлена вовне — на помощь и заботу о других. Но принципиально, что объединяет эти два типа — это то, что их участники **САМОСТОЯТЕЛЬНО** строят свою жизнь и втягивают в это дело других.

Здесь подросток может получить опыт самостоятельности и ответственности за себя и других. Этого, как раз, чрезвычайно не хватает многим во взрослой жизни. И этому, чаще всего, не учат ни школа, ни кружок, ни, тем более, дискотека.

Чем занимаются эти клубы и организация и их члены? Вроде бы обычными делами: военно-патриотическими, культурно-массовыми, социальными программами и проектами. «Ну и что?» — скажете. Примерно такие же направления/задачи работы прописаны практически у любого учреждения, связанного с работой с детьми.

Но здесь как раз, на мой взгляд, важно не ЧТО, а КАК. Не то, чем занимается организация, а то, как она это делает.

Вслушаемся (вчитаемся) в рассказ о своей работе юных участников одной из молодёжных общественных организаций.

«...В настоящее время подросткам нечем заниматься, и это приводит к плачевным результатам и последствиям. Именно поэтому мы проводим досуговые мероприятия и уже на протяжении нескольких лет организуем дискотеки. На каждой дискотеке мы можем охватить 100—200 человек. Обычно дискотека — это всегда одно и то же, а наши волонтеры придумывают, организуют и проводят различные конкурсы и викторины во время каждой дискотеки. Обеспечение порядка в клубе также возлагается на наших ребят.

...В этом году наша организация впервые проводила новогодние утренники для детей. Сами написали 3 сценария, распределили между собой роли, купили профессиональные костюмы, проводили репетиции. Было очень сложно, но мы справились на 90% и в будущем планируем проводить утренники ежегодно.

Конечно же, мы не собираемся останавливаться на достигнутом, ведь фантазия и энергия наших волонтеров бесконечны.»

М. Эпштейн. **Когда подросткам нечем заняться...**

«...Летом для ребят, отдыхающих в детском лагере, был проведён турслёт. Каждый из наших ребят был занят на одном из девяти этапов. Кто-то помогал судьям, кто-то следил за порядком, оформлял маршрутные листы и информационные плакаты, готовил спортивное снаряжение... Проигравших в этих соревнованиях не было, так как все получили огромное удовольствие... Участие в турслете делает жизнь молодёжи более интересной. Мы уверены, что наша работа не бесполезна!

В общем, жизнь у ребят из нашей организации очень насыщенная и интересная. И именно такой мы хотим сделать жизнь своих сверстников.»

«...Действительно, иногда бывает такое время, что некогда даже отдохнуть. Но ребята всё понимают и не жалуются. Потому что эта работа доставляет нам всем огромное удовольствие!»

Можно, конечно, здесь скептически заметить, что, оттого что для «скушающих подростков» будет организовано очередное развлечение в виде дискотеки, они не станут более активными в социально осмысленных делах. Но подождите! Обратите, пожалуйста, внимание на то, как рассказывают ребята о своей работе.

Практически в каждой цитате они говорят о том, что получают удовольствие от трудной и нелёгкой работы для других. То есть они, во-первых, получают опыт серьёзной и ответственной деятельности, когда от них лично многое зависит. Во-вторых, эта деятельность направлена не столько на самих себя (развлечение самих себя любимых), сколько, в первую очередь, на других. Уже в подростковом возрасте они готовы и умеют много и серьёзно работать на благо других. И получают удовольствие от того, что приносят пользу другим людям. Этот опыт и чувства дорого стоят!

Кроме того, ребята стараются в эту свою активную жизнь втягивать и других ровесников, расширяя, тем самым, круг подростков, делающих самостоятельный выбор и принимающих на себя ответственность за свою жизнь. Согласитесь — такой опыт не менее ценен, чем знания, полученные на уроках в школе?!

И ещё одна цитата из рассказа юных волонтеров.

«...Очень часто мы посещаем детские дома и школы-интернаты. Там проводим различные праздники для детей разных возрастов: Новый год, День св. Валентина... Не только мы ездим к ним в гости, но и они с радостью приходят к нам.

Каждая наша встреча — это праздник. И на каждом празднике мы устраиваем для ребят конкурсы, конечно же, с поощрительными призами; и никто не остаётся обиженным...

... Во время игр мы очень сближаемся с ребятами, и поэтому нам немного грустно расставаться с ними, но мы были рады, что подняли им настроение.

...Счастье в глазах детей, улыбки на их лицах — это не может оставить равнодушным ни одного человека, и поэтому нам очень нравится волонтерская работа...»

Молодые люди умеют получать удовольствие от того, что улучшили настроение другого человека! В наше прагматично-циничное время такие чувства — в цене золота. **В.Ш**

Подписано в печать 30.12.2015. Формат 84×108¹/₁₆. Тираж 500 экз.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Печ. л. 7. Усл.-печ.л. 11,76. Заказ № 5323
Издательский дом «Народное образование»: 109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2
Тел.: (495) 345-52-00

Продажа и подписка: ООО «НИИ школьных технологий»
Электронная почта: market@narodnoe.org

Отпечатано в типографии НИИ школьных технологий
Тел.: (495) 972-59-62