

О.В. Черкасова

**ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ШКОЛЫ
XX ВЕКА**

Самара

2005

Федеральное агентство по образованию
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Кафедра педагогики

О.В. Черкасова

**ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ШКОЛЫ
XX ВЕКА**

Издательство «Самарский университет»
2005

УДК 370.179.2
ББК 74(03)
Ч 48

Черкасова О.В.

Ч 48 Гуманистические школы XX века: учебное пособие / О.В. Черкасова
– Самара: Изд-во "Самарский университет", 2005. - 232 с.

ISBN

В предлагаемом пособии сделана попытка анализа становления и развития известных в истории и современности гуманистических воспитательных систем, созданных в XX веке в разных странах Западной Европы, России и США.

В учебном пособии определены методологические подходы к функционированию гуманистических воспитательных систем, раскрыты их основные понятия и принципы.

Особое внимание уделяется вопросам развития личности в рамках определенных исторических этапов.

Учебное пособие предназначено для студентов отделения «Социальная педагогика», а также может быть использовано при изучении курсов «Педагогика и психология» и «История образования и педагогической мысли»

УДК 370.179.2
ББК 74(03)

Рецензент канд. педагог. наук, доц. **А.В.Долгополова**

ISBN

© Черкасова О.В., 2005
© Издательство «Самарский университет», 2005

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. Гуманизм – стратегия развития современного воспитания	6
1.1. Основные понятия гуманистической педагогики	6
1.2. Основные цели и задачи гуманистического воспитания	20
ГЛАВА 2. Основные методологические подходы к функционированию гуманистической воспитательной системы	32
2.1. Системный подход к построению воспитательного процесса	33
2.2. Деятельностный подход в воспитании учащихся	40
2.3. Личностно-ориентированный подход в воспитательной деятельности	48
2.4. Философско-антропологический подход к воспитанию ребенка	52
2.5. Синергетический подход как современная методологическая ориентация	59
ГЛАВА 3. Развитие педагогических гуманистических идей в русской педагогике	63
3.1. Гуманистические идеи русской педагогики конца XIX – начала XX веков	63
3.2. Основные идеи социального воспитания советской педагогики	82
3.3. «Новое педагогическое мышление» в российской педагогике конца XX века	107
ГЛАВА 4. Зарубежная гуманистическая школа XX века	148
4.1. Общие и особенные характеристики гуманистических школ в зарубежной и российской педагогике	148
4.2. Зарубежные гуманистические учебно-воспитательные системы	176

ВВЕДЕНИЕ

Функции обучения и воспитания присущи человеческому обществу и отдельным его представителям с самого начала зарождения. Педагогика, изучающая условия реализации данных функций, разрабатывающая формы, методы и средства их наиболее оптимального осуществления, развивается уже не одно столетие. Однако кризис, поразивший на протяжении XX века практически все системы образования цивилизованного мира, поставил под сомнение многие, казавшиеся незыблемыми, педагогические идеи и принципы.

В наиболее тяжелом положении оказалась система воспитания. Традиционные, испытанные веками методы и приемы воспитательного воздействия демонстрировали низкую эффективность. Цивилизация, совершившая примерно за сто лет огромный рывок в технической сфере, в гуманитарной области практически не продвинулась за целое тысячелетие. Здесь в развитии социального организма происходит нечто, аналогичное явлению акселерации в развитии индивидуума: духовное развитие человечества не поспевает за его техническим развитием. Производство средств, считающееся одним из главных отличий человека от его биологического предка, явно опережает постижение смысла и цели человеческого существования. Жестокие войны, идеологии фашизма, сталинизма, массовые репрессии, геноцид, межнациональные конфликты, рост преступности, наркомания и другие негативные явления еще больше поколебали веру в силу и действенность воспитания.

Государства и социальные институты на протяжении всей истории стремились организовать воспитание с целью «производства» (или в советской интерпретации – формирования) социально-адаптированной личности, конформной, законопослушной, способной занять соответствующую социальную нишу и продуктивно исполнять возложенные на нее обязанности. Для решения этой задачи и были созданы учебно-воспитательные системы, разработаны формы, методы и средства организации педагогической деятельности. Сегодня подобные системы называют традиционными и обвиняют в неэффективности. Однако следует признать, что они вполне успешно справлялись и справляются с возложенной на них задачей.

Представители гуманистической педагогики и психологии поставили под сомнение социальную справедливость такой системы. Они выдвинули идею о самоценности человеческой личности, ее потребности в актуализации, реализации природных потенций, поиске собственных целей и путей развития.

На протяжении всего XX столетия известные психологи, педагоги неоднократно ставили вопрос о необходимости гуманизации отношений учителя и учащихся. А. Адлер, специально исследовавший проблемы воспитания, считал бесполезным жестокое авторитарное воспитание, так как

оно отдаляет ребенка от педагога. Он писал: «Любой авторитет, который не признан спонтанно, а должен навязываться нам силой, является фальшивкой; истинное уважение и дисциплина исходят изнутри. Единственная возможность двигаться вперед заключена в том, чтобы избегать, насколько это возможно, всякой конфронтации и видеть в ребенке не объект обучения, а субъект; видеть в нем зрелую личность, равную учителю». О значимости тесной, глубокой духовной связи между учителем и учеником много говорил В.А. Сухомлинский: «Воспитание без дружбы с ребенком, без духовной общности с ним можно сравнить с блужданием в потемках». Однако, вступая с учащимися в глубокие духовные отношения, учитель всегда должен осознавать не только риск потерять частицу самого себя (А. Маслоу), но и опасность в случае неудачи, разрыва этих отношений нанести душевную травму своему ученику.

Гуманистические идеи активно проникают сегодня в умы учителей-практиков, в той или иной степени влияют на устои межличностных отношений в массовой школе. Суть новой гуманистической концепции образования А. Маслоу определяет следующим образом: «...Цель образования и предмет обучения – сам человек». На первый план среди целей образования он выдвигает «самоактуализацию» человека, «полное воплощение того, чего может достичь человек как представитель вида, что уже являются собой лучшие представители человечества». Учитель должен подвести ученика к осознанию высших ценностей, способствовать его духовному росту, раскрытию собственной идентичности. Это педагогическая задача высшего ранга, она под силу только духовно зрелому педагогу, имеющему с учеником глубокие личностные отношения.

В данном учебном пособии делается попытка рассмотреть основные идеи, понятия, принципы, подходы гуманистического воспитания. Анализируются некоторые из существующих учебно-воспитательных систем гуманистического направления.

Автор благодарит за помощь и содействие в написании данного пособия М.Д. Горячева, А.В. Долгополову, Л.И. Замамыкину, Г.В. Шубину, Ю.А. Черкасова, Юрия Черкасова.

ГЛАВА 1. ГУМАНИЗМ – СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

1.1. Основные понятия гуманистической педагогики

Изменения социокультурной ситуации в России способствуют тому, что в отечественной педагогике постепенно утверждается гуманистический идеал воспитания и образования. Изменение парадигмы воспитания – сложный процесс, который идет на фоне обновления всей системы отечественного образования, сопровождающегося кризисными явлениями, критикой его современного состояния, реформациями в педагогической науке и практике, интенсивным поиском новых идеалов и целей воспитания, путей и средств их воплощения в жизнь.

Внедрению новых подходов к воспитательной деятельности педагога мешают как объективные (реалии жизни современного российского общества), так и субъективные причины (трудности ломки стереотипов в сознании и практической деятельности).

Актуальность проблемы гуманизации воспитания обусловлена обострением в теории и практике противоречий между декларируемой в современном обществе необходимостью гуманизации воспитания подрастающего поколения и традиционной системой воспитания, в которой ребенок по преимуществу все еще рассматривается как объект педагогического воздействия; между возросшим уровнем требований общества к педагогу, способному к реализации идей гуманистической парадигмы в своей профессиональной деятельности, и ее реальным содержанием, ориентированным на традиционные ценности и цели воспитания; между общественной потребностью в такой системе воспитания, которая обеспечивала бы достоинство и свободу личности ребенка, и недостаточной разработанностью содержания и методики воспитательной деятельности педагога, способствующей реализации этих идей в массовой педагогической практике; между необходимостью теоретического обоснования и научного обеспечения процесса гуманизации воспитания и отсутствием достаточного осмысления понятий, характеризующих этот процесс.

По мнению И.Д. Демаковой, к данной категории относится такое понятие, как *пространство детства*. В педагогике пространство детства понимается как социокультурный феномен, оказывающий воздействие на процесс развития личности ребенка. Пространство детства – это деятельностное поле ребенка, которое органично связано с пространством взрослого мира и в то же время имеет определенную автономию.

Воспитательная деятельность как фактор гуманизации пространства детства предполагает:

- осознание педагогом специфики положения ребенка в этом пространстве и характера «средовых» влияний на него;

- создание условий для использования позитивных характеристик этих влияний;
- блокирование и компенсацию негативных характеристик в специально созданном воспитательном пространстве;
- осмысление значимости гуманизации пространства детства как приоритетной задачи педагога, решение которой позволяет ему осознать детство как феномен, выстроить свою деятельность с его учетом, быть понятым и принятым детьми;
- отказ в воспитании от жесткой социальной дифференциации детей, ведущей к дегуманизации их жизни.

В современных условиях проблема воспитания подрастающего поколения, сочетания социальной адаптированности ребенка и одновременного выхода на возможности преобразовательной деятельности приобретает особое значение в связи с потребностью формирования свободной, социально ответственной личности.

Педагогическая наука находится в поиске способов реализации личностно-ориентированных целей обучения и воспитания, задаваемых социально, описываемых философски, этически, формируемых психологически и находящих свое концептуальное воплощение в педагогике. Однако в педагогической практике идеи личностно-ориентированной педагогической науки, призванной сменить авторитарную педагогику, реализуются не всегда успешно, причем не только потому, что педагоги не могут отказаться от стереотипов традиционного обучения, сложившихся ранее, но и потому, что не видят возможности для реализации таких этически наполненных понятий, как «гуманистическая педагогика», «гуманистические ценности», «общечеловеческие ценности».

Мы согласны с мнением В.П. Бездухова, что реализация превосходных и высоко значимых идей гуманистической педагогики не может основываться только на уважении к этической содержательности ее понятийного аппарата. Требуется видение реальных путей воплощения названными терминами явлений в гуманистически-ориентированную педагогическую практику [2;4-5].

Решение данной проблемы связано и с переориентацией общества на адекватные нравственные ценности, и с деятельностью учителей, воспитывающих гуманистически ориентированную личность школьника, и со становлением школы гуманистической ориентации.

Образование, благодаря тому, что оно общечеловечно по своей сути, способно противостоять разрушительным тенденциям, устранять условия, дегуманизирующие человека, общество, поддерживать созидательные тенденции. Образование, как сфера духовной жизни общества, располагает возможностями формирования субъекта культуры и морали, формирования у него системы ценностей как осознанных смыслов жизни, адекватных гуманистическим, нравственным ориентирам общественного развития.

В сложный переходный период полем формирования человека может стать образование и воспитание. Отражающие цели демократического общества, они способны соучаствовать в созидании системы нравственных общечеловеческих ценностей, создании человеческого в человеке. Качество творения мироздания зависит от того, какие ценности определяют, направляют и регулируют деятельность человека, его взаимодействие с миром, природой, людьми.

Выдвижение ценности «гуманизм» как доминирующего мотива деятельности обучения и воспитания детей вызвано значением, какое приобретает новый гуманизм в современной социокультурной ситуации.

Гуманизм – это сложное и многоплановое явление. В научной литературе (С.Ф. Анисимов, Л.М. Архангельский, В.П. Бездухов, В.А. Блюмкин, Г.Н. Гумницкий, М.А. Кирьяева, А.И. Титаренко, Ю.М. Смоленцев и др.) подробно освещены вопросы, связанные с его возникновением, проанализированы этапы развития гуманистической мысли, исторические формы гуманизма. Значительное место данная проблема занимает в этике, где гуманизм рассматривается в качестве фундаментального принципа морали.

Ключевое понятие гуманистической философии образования – «гуманизм». Попытка определить его содержание показывает, что существует много подходов к проблеме гуманизма. Их изучение, с одной стороны, позволяет осознать различные аспекты данной проблемы, а с другой – вызывает затруднения, связанные с определением конкретного содержания самого понятия «гуманизм».

Так, понятие «гуманизм» употребляется по крайней мере в десяти смысловых значениях:

- название эпохи Возрождения и различных культурных движений, идейных течений, направлений общественной мысли;
- название области теоретического знания, которое отдает предпочтение гуманитарным наукам;
- характеристика марксистского мировоззрения, пролетарской идеологии, социалистического образа жизни;
- обозначение нравственных качеств личности – человечности, доброты, уважения;
- определение важнейшего фактора всестороннего развития личности;
- выражение особого отношения к человеку как к высшей ценности жизни;
- название практической деятельности, направленной на достижение общечеловеческих идеалов, и др.

Аналогичное положение наблюдается и в отношении понятия «гуманность», которое часто отождествляется с понятием «гуманизм». В педагогических публикациях гуманность, как и гуманизм, называют одновременно мировоззрением, чертой характера, качеством, принципом, эле-

ментом морали, составной частью воспитания. Отсюда в психолого-педагогических работах появляются выражения, употребление которых является неправомерным. В учебниках и учебных пособиях по педагогике также нет четкого определения понятий «гуманизм» и «гуманность», а «воспитание гуманизма» и «воспитание гуманности» употребляются как синонимичные выражения.

В связи с понятийной неопределенностью гуманизм в педагогической науке рассматривается как фактор воспитания нового человека или его принцип, как средство воспитания гуманных отношений. Попытки развести понятия «гуманизм» и «гуманность» существуют. При этом гуманизм чаще всего выступает как понятие идеологическое, и поэтому его исследование предписывают компетенции философских наук. Гуманность же рассматривается не только как идеологическое, но и как психологическое понятие, в котором отражается одна из важнейших черт направленности личности. Естественно, что такая терминологическая неупорядоченность негативно сказывается на разработке гуманистической философии образования, а также на ее реализации в педагогической практике. В связи с этим представляется целесообразным обращение к этимологическому толкованию данных понятий.

Гуманизм и гуманность – латинские слова (*humanus* и *humanitas*). *Humanus* – человеческий, свойственный человеку; человечность, человеколюбивый; высокообразованный. *Humanitas* – человеческая природа, человеколюбивый; человеческое достоинство; человеколюбие, гуманность, доброта, обходительность; образованность, духовная культура; утонченный вкус, тонкость обращения, изящество манер, изысканность речи, учтивость, воспитанность. Сравнительный анализ семантического значения данных слов приводит к выводу, что оба они связаны с выражением взглядов, качеств, свойств, отношений духовного мира человека. Однако слово *humanitas* в большей степени отображает готовность помогать другим людям, оказывать уважение, проявлять заботу, соучастие, без которых невозможно существование человеческого рода. «Гуманность», по-видимому, является первичным понятием по отношению к «гуманизму», при этом последнее представляется гораздо шире первого.

Такое понимание гуманности согласуется с ее толкованием в словаре В. Даля и философским определением гуманизма. «Гуманный... - человеческий, человечный, людской; свойственный человеку истинно просвещенному; человеколюбивый, милостивый, милосердный». «Гуманизм... - исторически сменяющаяся система воззрений, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, считающая благо человека критерием оценки деятельности социальных институтов, а принцип равенства, справедливости, человечности желаемой нормой отношений между людьми». В этом определении подчеркивается практическая, «бытийная» сторона гуманизма, ко-

торая предполагает создание отношений и поведения людей, соответствующее данной системе воззрений.

Гуманизм как система взглядов, как направление общественной мысли оформился в эпоху Возрождения. Он был провозглашен в противовес феодально-церковной идеологии, которая утверждала мысль о ничтожности человеческой природы, а аскетизм и презрение к «бренным благам» и «плотским удовольствиям» объявляло в качестве высшей добродетели человека. Гуманистические идеи, связанные с пониманием человека как части природы и самоценности его личности, требованием полного удовлетворения его «земных» потребностей, в том числе и потребности в реализации присущих индивиду способностей и возможностей, составили основу ведущей мировоззренческой ориентации прогрессивных общественных движений. Гуманизм как идейно-ценностный комплекс стал включать в себя все высшие ценности, выработанные человечеством на долгом и противоречивом пути своего развития и получившие название общечеловеческих: человеколюбие, свобода и справедливость, достоинство человеческой личности, трудолюбие, равенство и братство, коллективизм и интернационализм и др.

Основным началом в философии гуманизма при всех ее изменениях в историческом развитии была и остается человечность, человеческая личность как уникальная целостность, «открытая возможность самоактуализации». При этом центральным моментом в ней выступает целеустремленность в будущее, к свободной реализации своих творческих потенций (Г.Оллпорт, А.Маслоу), вера в возможность достижений «Я-идеального» (К. Роджерс).

Глобальность гуманизма как философской системы воззрений, в том числе и педагогических, определяется такими его аксиологическими признаками, как автономность, универсальность и фундаментальность гуманистических идей, отражение в них единства целей и средств, приоритеты идеи свободы.

Автономность гуманизма объясняется тем, что его идеи не могут быть выделены из теологических, онтологических и идеологических посылок. Уровень развития гуманистического мировоззрения всецело зависит от накопленного человеческого опыта по реализации транскультурных норм совместной жизни: сотрудничества, благожелательности, честности, лояльности и терпимости к другим, следовании закону и др.

Универсальность гуманистических идей обусловлена их применимостью ко всем людям и социальным системам: в гуманистическом мировоззрении возможен выход за рамки культурной относительности, национальных, экономических, религиозных, расовых или идеологических различий. Это находит отражение в праве всех людей на жизнь, любовь, образование, нравственную и интеллектуальную свободу и др. При этом принципиально важным является не противопоставление универсальных цен-

ностей гуманизма национальным, а взаимодействие с ними, которое предполагает переход ко множественности и многообразию (плюрализм) культурно-гуманистических позиций, сочетающих и дополняющих друг друга.

Универсальность философии гуманизма проявляется и в том, что его ценности, прежде всего человек как «мера всех вещей», выступают общечеловеческими критериями личной и социальной рефлексии. Основанная на таких критериях рефлексия требует поиска путей разрешения глобальных групповых и индивидуальных конфликтов с точки зрения социально-ценностных установок гуманизма.

Фундаментальность гуманистических ценностей определяется тем, что они не могут рассматриваться как нечто вторичное, отражающее основные условия общественной жизни. Ценности гуманизма – не второстепенные элементы определенной надстройки, по своей значимости они соотносятся с наиболее фундаментальными явлениями социальной структуры.

Единство целей и средств в гуманистическом мировоззрении означает, по мнению Е.Н. Шиянова, пресечение всяких попыток любыми средствами добиваться своих целей. Нельзя поступаться гуманистическими принципами по соображениям стратегической необходимости. Так, насилие и террор не могут использоваться в качестве средств регулирования отношений между людьми или в качестве методов социального преобразования.

Итак, гуманистическое мировоззрение как обобщенная система взглядов, убеждений, идеалов, в которой человек выражает свое отношение к окружающей его природной и социальной среде, строится вокруг одного центра – человека. Если гуманизм – это основа системы определенных взглядов на мир, то именно человек оказывается системообразующим фактором, ядром гуманистического мировоззрения. При этом его отношение содержит не только оценку мира как объективной реальности, но и оценку своего места в окружающей действительности, связей с другими людьми. Следовательно, в гуманистическом мировоззрении как раз и находят свое выражение многообразные отношения к человеку, обществу, духовным ценностям, деятельности, составляющие содержание гуманистической сущности личности [12; 38-42].

Гуманность поэтому не может быть просто чертой личности. Черта – это всего лишь отдельное свойство или отличительная особенность. Представляется правомерным рассматривать гуманность как качество личности, поскольку качество – это «объективная и всеобщая характеристика объектов, обнаруживающаяся в совокупности их свойств» [11;561]. В этой связи гуманность следует понимать как интегральную характеристику личности, которая включает комплекс свойств личности, выражающих отношение человека к человеку. Эти свойства проявляются и формируются в сфере человеческих взаимоотношений. В гуманных отношениях находят отражение духовные потребности личности, стремление видеть в человеке друга,

жить для блага людей, быть удовлетворенным жизнью. Именно гуманное отношение к людям определяет гуманистическую сущность личности. В психологическом словаре понятие «гуманность» определяется как «обусловленная нравственными нормами и ценностями система установок личности на социальные объекты (человека, группу, живое существо), которая представлена в сознании переживаниями сострадания и сорадования и реализуется в общении и деятельности в аспектах содействия, соучастия, помощи». Однако если исходить из связи гуманизма и гуманности, то содержание понятия «гуманность» должно раскрываться прежде всего через признание ценности человека, которая понимается как единство двух сторон – естественной жизни каждого индивида и социальной, куда входят все функции, выполняемые человеком в обществе, в том числе и уровень развития его личностных качеств.

Обе стороны личности непосредственно связаны с гуманностью. Эта связь заложена в гуманистической сущности морали, которая выступает изначальной формой отношения к человеку как к ценности. Гуманность, соответственно, представляет собой совокупность нравственно-психологических свойств личности, выражающих осознанное и сопереживаемое отношение к человеку как к высшей ценности, т.е. гуманизм относится к миру нравственных ценностей.

Нравственные ценности – это одна из форм проявления моральных отношений в обществе. Под нравственной ценностью понимается, во-первых, нравственное значение, достоинство личности и ее поступков, во-вторых, ценностные представления, относящиеся к области морального сознания. Своим возникновением любая ценность, в том числе и ценность человека, обязана потребностям людей. Потребность учителя в ученике, ученика в учителе, их заинтересованность друг в друге порождают и определенную систему субъект-субъектных, нравственных отношений.

Профессиональная деятельность учителя, его поведение, поступки имеют моральную значимость, поскольку затрагивают интересы детей. Ученик, находясь в поле зрения педагога, становится объектом его потребностей и интересов, притягательной силой.

Нравственная потребность учителя – это потребность субъекта (учителя) в другом субъекте (ученике), необходимость определенного характера взаимоотношений и взаимодействий между ними, поскольку они включены в предметную, духовную деятельность в учебно-воспитательном процессе, в общественную, нравственную практику.

В процессе совместной деятельности, где налицо нравственная потребность одного в другом, возникает ценность личности и учителя, и ученика, что является одной из характеристик гуманистического стиля педагогической деятельности.

В связи с излагаемым пониманием ценности конкретного ученика, а не просто ученика как ценности представляется важной точка зрения

Ю.М. Смоленцева относительно того, что любой конкретный вид человеческой деятельности может заключать в себе, в объект данной деятельности, некий специфический предмет моральной деятельности, с которым связана возможность возникновения моральной ценностной предметности, т.е. потенциальной способности удовлетворять нравственные потребности субъекта этой деятельности. Вместе с тем анализ содержания понятия «гуманизм» свидетельствует о том, что право на свободу, счастье, развитие и проявление способностей, равенство и справедливость, человечность должно стать нормой взаимоотношений, поведения.

Норма – это требование, предъявляемое человеку со стороны общества. Она является выражением меры должного в деятельности, поведении, взаимоотношениях между людьми, учителем и учеником. Она выступает в качестве эталона, образца, на соотнесении с которым, с одной стороны, строится деятельность, поведение, а с другой – осуществляется их оценка.

В условиях переориентации общества на общечеловеческие ценности, когда становится реальным переход от абстрактного гуманизма к реальному, от абстрактного человеколюбия к признанию самоценности личности, повышению значения деятельности каждого человека, а значит признанию его свободы и ответственности, гуманистический подход к образованию, обучению и воспитанию имеет чрезвычайно важное значение.

Согласно Ю.Н. Кулюткину, гуманизм как новая ориентация школы возник сегодня в ответ на прежний тоталитарный строй государства, его идеологический диктат и монополию, бюрократический стиль управления, технократический подход, проникший в философию, науку и массовую культуру.

Ведущим в процессе воспитания становится гуманизм, который в современных условиях, когда требуется согласие на всех уровнях: общечивилизованном, государственном, локальном, частном, приобретает новый смысл. «Из самой природы человека, – пишет В.А. Лекторский, – вытекает стремление к свободе, справедливости, деятельному участию в том, что происходит вокруг, – все это входит в содержание гуманистического идеала. Дело также в том, что человек XX столетия попал в сложную ситуацию. С одной стороны, ряд старых гуманистических представлений оказались в чем-то несостоятельными и нуждаются в переосмыслении... С другой стороны, трансформации, которые происходят в рамках современной цивилизации и которые означают переход от ее одностороннего технологического характера к какому-то новому, иному качеству, предполагают возрастание возможностей отдельного индивида» [6;2].

Обращение к проблеме гуманизма – это важное направление анализа происходящих в современных условиях изменений, в частности изменений в образовании. Понимание того, что гуманистический идеал не совпадает с реальностью, не исключает осознания того, что в образовании такой идеал необходим, к нему нужно стремиться. Этот идеал, говоря словами

С.И. Гессена, есть цель-задание, то есть задача высшего порядка, неисчерпаемая по самому существу и открывающая для стремящегося к ней человечества путь бесконечного.

При осмыслении явления Нового гуманизма нельзя отбрасывать то, что единодушно принято во всех высших формах культуры. Свое значение сохраняют такие характеристики гуманизма, как признание самоценности человеческой индивидуальности, свободы человека, личной ответственности [2;64-66] .

По мнению Н.М. Магомедова, свобода относится к той группе философских категорий, которые применяются исключительно при анализе познавательной и преобразующей деятельности человека, выражают отношения и связи внутри общества и отношение человека к объективному миру. Понятие «свобода» отображает противоречивое движение социальной жизни, фиксирует ее специфику, сам факт существования людей, одаренных сознанием, принимающих деятельное участие в своей истории. Свобода может быть охарактеризована как целеполагающая избирательная активность общественного человека, осуществляемая на основе познания объективной необходимости.

В.П. Тугаринов ввел понятия общей свободы и философской. Общая свобода толкуется им как возможность для человека (личности) мыслить или действовать не по внешнему принуждению, а согласно своей воле, а философская – это свобода как познанная необходимость. Итак, можно сказать, что общая свобода – это мысли и действия, ничем не ограниченные, не зависящие ни от какого внешнего принуждения, а исходящие только из человеческой воли. Это не точно. Все то, за что человек борется, на что направлена его воля, связано с его интересом. Внешние факторы и внутренние побуждения детерминируют поведение человека, проходя через его волю и разум. Интересы и потребности, преломляясь в сознании человека, порождают цели и мотивы, которые в свою очередь детерминируют дальнейшее поведение субъекта [7;31-32].

Мы согласны с Н.М. Магомедовым, что для понимания свободы необходимо учитывать диалектическую взаимосвязь необходимости и возможности. «Известно, что диалектический индетерминизм не отрицает существования «вероятностного мира». Статистическое понимание закона как тенденции включает в себя представления о множественных индивидуальных отклонениях, предопределяющих конкретность и своеобразие развития событий. Реальная совокупность обстоятельств порождает огромное множество вариаций, разночтений, конкретных возможностей индивидуально своеобразного хода события. Каждая такая возможность и есть специфическая форма проявления необходимости, потенциальная необходимость. Свобода и есть та активность субъекта, которая в человеческом обществе превращает потенциальную необходимость в актуальную, осуществимую и осуществленную возможность – в действительность. Че-

ловек свободен тогда, когда он может выбирать, когда выбор зависит от него и определяется субъективно занятой им позицией.

Субъективная возможность выбрать свой поступок, совершить акт поведения по собственному разумению выступает основой всех видов социальной и личной ответственности. Свобода и ответственность оказываются неотделимыми друг от друга. Более того, расширение сферы свободы есть вместе с тем повышение ответственности всех и каждого за свои дела.

Личная свобода понимается нами как специфически человеческая избирательная и согласованная активность сознания, воли и нравственных сил индивида в процессе его целенаправленной и целесообразной деятельности, как возможность самостоятельно осуществить выбор, принять решение и воплотить его в жизнь, а также как способность его управлять самим собой, самоопределяться в рамках необходимости в соответствии со своими личными интересами, убеждениями, совестью и т.д.

Личная свобода включает в свое содержание не только процесс экстерииоризации («опредмечивания») субъективного в объективном, но и обратный процесс – интерииоризации («распредмечивания») объективного в субъективном. Без этого субъективного освоения и овладения человеком действительностью «личная свобода» приравнивалась бы к пассивному, механическому приспособлению индивида к условиям внешней среды.

Исходной точкой в процессе интерииоризации являются потребности, которые в форме удовольствия или неудовольствия от полученных результатов деятельности субъекта возбуждают и мобилизуют его внутреннюю активность на создание новых интересов, мотивов, целей и задач деятельности. Весь процесс экстерио-интерииоризации может начаться заново, причем причина и следствие в нем, объективное и субъективное, необходимость и свобода непрерывно переходят друг в друга. Неизбежным звеном, опосредующим их диалектическую связь, является ответственность.

Как и свобода, личная ответственность содержит в себе два момента: отрицательный (ретроспективный) и положительный (активный). Первый, согласно Э.И. Рудковскому, «определяет степень вины и характер санкции за неумение или нежелание оказаться на уровне требований той или иной инстанции» – общества или группы. Второй - позитивный момент ответственности, по мнению того же автора, «находит свое выражение в соответствии с деятельностью личности требованиям группы, класса, общества, в творческом отношении ее к своим обязанностям, в свободном правильном выборе своих целей и средств их реализации». Как раз в этом позитивном аспекте наиболее пластично выступает внутренняя взаимосвязь личной ответственности и личной свободы: там, где нет личной ответственности, там и личная свобода является лишь иллюзорной, и, наоборот, без личной свободы нет личной ответственности.

Свобода, как независимость в действиях и поступках, становится точкой отсчета для установления гуманистических отношений на всех уровнях тогда, когда она пронизана полнотой рефлексии.

Полнота рефлексии определяет принятие одним человеком другого человека таким, каков он есть, но под углом зрения их взаимодействия. «При этом, – подчеркивает В.А. Лекторский, – речь идет не о детерминации, а именно о свободном принятии, основанном на понимании в результате коммуникации. В этом случае мы имеем дело с особым рода деятельностью. Это не деятельность по созданию предмета, в котором человек пытается запечатлеть и выразить себя, т.е. такого предмета, который как бы принадлежит субъекту. Это взаимная деятельность, взаимодействия свободно участвующих в процессе равноправных партнеров, каждый из которых считается с другим, и в результате которой оба они изменяются» [6;27].

Такое понимание свободы как компонента гуманизма достаточно полно отражает сущность гуманистического идеала в современную эпоху. Чтобы выявить специфику гуманизма, необходимо обратиться к этике. «В гуманистической этике человек сам является и законодателем, и исполнителем норм, их формальным источником или регулятивной силой, и их содержанием».

В.П.Бездухов пишет о том, что, проведя сравнительный анализ авторитарной и гуманистической этики по формальному и содержательному критерию, Э. Фромм приходит к выводу, что с позиции гуманистической этики сам человек может определить критерий добродетели и порока (формальный принцип), а «добро» есть то, что является благом для человека, «зло» – то, что ему вредит [2;66].

Четко различая понятия «объективно значимый» и «абсолютный», возражая сторонникам мнения о том, что фактам, науке не свойственны ценностные суждения, Э. Фромм, показывает, что в любых ремеслах и искусствах система объективно значимых норм составляет теорию практики, основанную на теоретической науке. Жизнь, как подчеркивает Э. Фромм, есть искусство, объектом которого является не какая-то специализированная деятельность, а сама жизнедеятельность, то есть процесс развертывания и осуществления всех потенций человека.

Нормы «искусства жить» могут быть выведены только из теории при условии, что выбран определенный вид деятельности и поставлены определенные цели. Теорией «искусства жить», по мнению Э. Фромма, является гуманистическая этика, основанная на науке о человеке, цель жизни которого есть раскрытие его сил и возможностей в соответствии с законами его природы.

Трактовка Э. Фроммом категорий «добро» (утверждение жизни, раскрытие человеческих сил) и «зло» (помеха развитию человеческих способностей) снимает, по мнению В.П. Бездухова, абстрактность при их осмыслении. В каждом конкретном случае (в социальной и педагогической

ситуации) можно, сообразуясь с особенностями ребенка, определить то, что способствует или мешает его развитию.

Создавая условия для развития ученика, мы тем самым соучаствуем в раскрытии его сил и возможностей, включая его в деятельность – в реализации и проявлении им своей индивидуальности, что является творческим актом [2;68].

Главное, по мнению В.П. Бездухова, чтобы развитие ребенка осуществлялось через наполнение его внутреннего мира ценностями, которые упорядочивают его отношения с действительностью, вносят осмысление бытия и взаимодействия с другими людьми оценочные моменты, отражают и предвосхищают будущие состояния общественного и индивидуального развития, через вовлечение его в активный процесс открытий в единстве с формированием у него способности проводить гуманистическую экспертизу осваиваемых под руководством учителя миров (мир морального выбора, нравственных отношений и нравственной деятельности; мир литературы, физики, химии...).

«Если образование, – подчеркивает Ю.Н. Кулюткин, – понимать в качестве основного условия, содействующего развитию готовности личности к переменам и ее способности участвовать в них, то такое понимание образования требует осмысления... его «парадигмы»». В качестве такой парадигмы в современных условиях выступает «гуманистическая парадигма», призванная оптимизировать взаимодействия ученика и социума, развивать у него отношения к изменяющемуся миру, к противоречиям, возникающим в системах «человек-природа», «человек-общество», «человек-человек» [2; 287].

В современных условиях постиндустриального общества происходит перемещение устремленности педагогического идеала от социально-ориентированной цели воспитания и образования (конструирование нового человека с параметрами, заданными конкретными интересами общества) к индивидуально-ориентированной (конструирование человека для самого себя и только опосредованно для общества). При этом как бы происходит перенос акцента с подготовки служению обществу на формирование у подрастающих поколений ответственности за судьбу общества и готовности прийти на помощь, способности к сотрудничеству. Это неизбежно выдвигает на первый план комплекс проблем, связанных с признанием самценности личности, формированием ее самосознания, созданием условий для ее самоопределения и самореализации. В то же время актуализируется группа проблем, требующих преодоления эгоизма и возможного антисоциального поведения.

Гуманизм как социально-ценностный комплекс идей требует создания условий (политических, экономических, психологических, педагогических и др.) для свободного развития сущностных сил человека и творческой реализации его жизненных устремлений. Следовательно, гуманизм,

являясь личностно-ориентированной системой взглядов, есть свободный идеал мироустройства. Он может выступать в виде широких социальных программ, направленных на человека, но не воспитываться. Воспитывается гуманность – как качество личности, как ее гуманистическая направленность. В этой связи «воспитание гуманности» – выражение, свидетельствующее о развитии комплекса личностных качеств, обуславливающих отношение людей друг к другу, к обществу, природе, самим себе.

Необходимо различать и выражения «воспитание в духе гуманизма» и «воспитание гуманности», так как второе уже первого. «Воспитание в духе гуманизма» предполагает раскрытие не только методов и средств воспитания гуманистической направленности личности, но и показ самого процесса развития личности, путей становления ее субъектности. Однако более адекватным является термин «гуманистическое воспитание», которое имеет своей целью гармоничное развитие личности и предполагает гуманный характер отношений между участниками педагогического процесса. Для обозначения таких отношений употребляется термин «гуманное воспитание». Последний предполагает заботу общества об образовательных структурах.

В связи с тем, что гуманистическое воспитание является одной из прогрессивных и развивающихся тенденций мирового образовательного процесса, охватившей и образовательную практику России, имеет смысл раскрыть его сущностные характеристики.

Осознание данной тенденции поставило педагогику перед необходимостью пересмотра сложившейся ранее в ней адаптивной парадигмы, апеллирующей к определенным личностным параметрам, среди которых наибольшую ценность представляли идейность, дисциплинированность, исполнительность, общественная направленность, коллективизм. Это и было основным содержанием «социального заказа», на который работала педагогическая наука в советский период своего существования.

Выход из «прокрустова ложа» такого социального заказа требует изучения и развития личности как целостного начала, интегрирующего в себе наиболее важные проявления ее духовности. При этом человек мыслится не как ведомый и управляемый, а как автор, творец своей субъектности и своей жизни. Такой выход как раз и связан с утверждением и развитием в педагогической науке и практике идей гуманистического воспитания, ведущей среди которых является развитие личности. В гуманистической традиции развитие личности рассматривается как процесс взаимосвязанных изменений в рациональной и эмоциональной сферах, характеризующих уровень гармонии ее самости и социумности. Именно достижение этой гармонии является стратегическим направлением гуманистического воспитания.

Самость и социумность есть сферы личностного проявления, глубоко взаимосвязанные полюса направленности личности на себя (жизнь в себе) и на общество (жизнь в обществе) и соответственно две стороны самосоздания.

Самость как отражение внутреннего плана развития личности, прежде всего психофизического, характеризует глубину индивидуальности личности. Она обуславливает развитие личности от элементарных моментов ее жизнедеятельности до сложных психических состояний, которые осуществляются с помощью самопознания, саморегуляции и самоорганизации.

Социумность отражает внешний план развития личности, и прежде всего социальный. Она имеет такие параметры, как широта и высота восхождения личности к социальным ценностям, нормам, обычаям, степень ориентации в них и уровень приобретенных на их основе личностных качеств. Социумность достигается с помощью адаптации, самоутверждения, коррекции и реабилитации и проявляется в актах самореализации личности.

Гармония самости и социумности характеризует личность с позиции целостности и всесторонности представлений об ее «Я», которое развивается и реализуется во взаимосвязи с внешним природным и социальным миром [12; 46-48].

Общепринятой целью в мировой теории и практике гуманистического воспитания был и остается идущий из глубины веков идеал личности, всесторонне и гармонически развитой. Эта цель-идеал дает статичную характеристику личности. Динамическая же ее характеристика связана с понятиями саморазвития и самореализации. Поэтому именно эти процессы определяют специфику цели гуманистического воспитания: создание условий для саморазвития и самореализации личности в гармонии с самим собой и обществом.

В такой цели воспитания аккумулируются гуманистические мировоззренческие позиции общества по отношению к личности и своему будущему. Они позволяют осмыслить человека как уникальное явление природы, признать приоритет его субъектности, развитие которой есть цель жизни. Благодаря такой формулировке цели воспитания появляется возможность переосмыслить влияние человека на свою жизнь, его право и ответственность за раскрытие своих способностей и творческого потенциала, понять соотношение между внутренней свободой выбора личности в саморазвитии и самореализации и целенаправленным влиянием на нее общества. Следовательно, в современной трактовке цели гуманистического воспитания заложена возможность формирования планетарного сознания и элементов общечеловеческой культуры.

Вопросы для самопроверки

1. Определите актуальность проблемы гуманизации современного воспитания.
2. Дайте определение понятию «гуманизм».
3. Соотнесите понятия «гуманизм» и «свобода».

1.2. Основные цели и задачи гуманистического воспитания

Смысл изменения системы воспитания – в ее гуманизации, когда в совершенствовании человека видят не средство благополучия общества, а цель общественной жизни, когда развитие личности не загнано в проблему «социального заказа», а предполагает выявление и совершенствование всех сущностных сил человека, когда самого индивида мыслят не «ведомым», «управляемым», а творцом себя, своих обстоятельств. Гуманистическое воспитание призвано выступить преемником лучшего из культурного наследия, при этом важно отбросить то, что было создано людьми в целях формирования человека-средства, но сохранить то, что способствует возвышению личности.

В отечественной педагогике существует несколько подходов к характеристике воспитания.

В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова принимая за основу определение, данное Х.И. Лийметсом, который говорит о том, что «воспитание – целенаправленное управление процессом развития личности», отмечают важность создания условий для целенаправленного систематического развития человека как субъекта деятельности, как личности и индивидуальности.

Л.И. Маленкова определяет воспитание как «творческий и целенаправленный процесс взаимодействия педагогов и воспитанников по созданию оптимальных условий для организации освоения социально-культурных ценностей общества и как следствие – развитие индивидуальности и самоактуализации личности». Важным в данном определении является указание на то, что процесс воспитания – это не только целенаправленный, но и творческий процесс, предполагающий обязательное взаимодействие педагога и воспитанника.

Н.Е. Щуркова говорит о воспитании как о «вхождении ребенка с помощью педагога в контекст культуры и развитии способности жить в современном обществе, сознательно строя свою жизнь, достойную Человека». Понятие «Культура» является в системе гуманистического воспитания ключевым и составляет его основное содержание. Опора на различные уровни культуры позволит выстроить разумную и эффективную систему воспитания, основанную на идеях гуманизма.

Н.М. Таланчук рассматривает воспитание как «процесс человековедения (человековедение – значит вести к человеческому идеалу), протекающий как целенаправленное регулирование освоения личностью системы социальных ролей». Данная позиция представляет особый интерес и в сфере наполнения системы воспитания ценностным компонентом (идеалы, общечеловеческие и гражданские ценности), и в сфере освоения личностью системы социальных ролей.

М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, О.С. Гребенюк, М.А. Ковальчук, С.Л. Поладьев, В.Б. Успенский рассматривают воспитание как компонент социализации личности, который предполагает целенаправленные действия по созданию условий для развития человека. Создание таких условий предполагает включение ребенка в различные виды социальных отношений в учебе, общении и практической деятельности.

Е.В. Бондаревская понятие воспитание трактует как «процесс педагогической помощи ребенку в становлении его субъектности, культурной идентификации, социализации, жизненном самоопределении».

О.С. Газман видит воспитание как «специально организованный процесс предъявления социально одобряемых ценностей, нормативных качеств личности и образцов поведения».

Постановка целей и задач гуманистического воспитания диктует свою стратегию – уход от педагогики мероприятий к целенаправленному и системному процессу воспитания, который предусматривает воспитание человека в человеке (человек разумный, человек моральный, человек культурный); становление и развитие личности с ориентацией на возрождение духовности; гражданское воспитание подрастающего поколения.

Гуманистическое воспитание призвано развивать гуманистическую сферу личности как систему взаимосвязанных ее уровней, в числе которых

- поведенческий уровень – система психофизиологических действий, характеризующих степень ориентации личности в окружающем мире, меру нравственности отношений ребенка с окружающими людьми;

- потребностно-мотивационный уровень – устойчивые и все более осознаваемые потребности в общении, самосознании (своей доброты, милосердия), самореализации (великодушия, сострадания), самоактуализации (щедрости, бескорыстия), удовлетворяемые в соответствующих типических формах поведения;

- аффективно-когнитивный уровень – на котором ребенок демонстрирует, в какой степени он относится к себе как к личности, как защищает свои интересы, ценности, проявляет избирательное отношение к разным людям, ставя в центр общения их качества, ценности;

- ценностный уровень – для ребенка наибольшее значение имеет человечность в отношениях. Вот почему основным условием осуществления гуманистического воспитания является специально организуемая гуманистически ориентированная деятельность взрослых и детей.

По мнению А.А. Бодалева, З.А. Мальковой, Л.И. Новиковой, главное в гуманистическом воспитании – создание условий для целенаправленного систематического развития человека как субъекта деятельности, как личности и как индивидуальности. Способность к развитию – важнейшее свойство личности человека. Оно не завершается в каком-либо возрасте, ибо принципиально незавершимо, имея свои особенности на каждом этапе жизненного цикла.

Воспитание, будучи частью социализации личности, осуществляется через образование и организацию жизнедеятельности воспитуемых. Гуманистическое воспитание не прямое воздействие на личность, а социальное взаимодействие с ней различных субъектов: конкретных людей, их микрогрупп и коллективов. Это субъект-субъектное взаимодействие, диалог, в котором участвуют конкретные личности. Воспитательная эффективность такого взаимодействия определяется тем, какие личности в нем участвуют, в какой мере они сами осознают и ощущают себя личностями и видят личность в каждом, с кем вступают во взаимодействие. Настоящий диалог – это межличностное взаимодействие «на равных», в котором один человек воспринимает другого как такую же ценность, как и он сам.

Главнейшим психологическим эффектом социализации и гуманистического воспитания человека является постепенное формирование у него потребности и способности к самовоспитанию – самостоятельному развитию себя как личности, субъекта деятельности, индивидуальности.

Как уже говорилось выше, ведущей целью воспитания остается идущий из глубины веков идеал всесторонне развитой личности. Он ориентирует на широкий подход к личности, остерегает от одностороннего воспитания, сведения его к однобокой и пассивной адаптации молодых к конкретным условиям и требованиям общества.

Всестороннее развитие предполагает их органическое единство, целостность бытия, сознания и самосознания, эмоционально-потребностной сферы и поведения человека.

Общая цель, связанная с формированием сознания и самосознания, чувств, воли и поведения учащихся, требует конкретизации с учетом тех трудностей, которые переживают общество и ее молодое поколение. Для сохранения учащейся молодежи как дееспособной части общества, готовой к его возрождению, особое значение имеют следующие задачи, на реализации которых следует сосредоточить усилия всех социальных институтов общества:

- философско-мировоззренческая подготовка молодежи, помощь ей в определении смысла жизни в условиях радикальных социально-экономических изменений, новых форм хозяйствования; формирование самосознания, ценностного отношения к собственной жизни, потребности в ее проектировании и реализации;
- приобщение молодежи к системе культурных ценностей, отражающих богатство общечеловеческой культуры, в том числе и культуры своего Отечества, народа, формирование потребности в высоких культурных и духовных ценностях и в дальнейшем их обогащении;
- выявление и развитие природных задатков и творческого потенциала каждого ребенка; реализация их склонностей и способностей в разнообразных сферах человеческой деятельности и общении;

- формирование общечеловеческих норм гуманистической морали (доброты, взаимопонимания, милосердия, веры в созидательные возможности человека, терпимости по отношению к людям), культуры общения;
- развитие внутренней свободы, способности к объективной самооценке и саморегуляции поведения, чувства собственного достоинства, самоуважения, готовности и способности к рефлексии;
- воспитание уважения к закону, нормам коллективной жизни, развитие гражданской и социальной ответственности как важнейшей черты личности, проявляющейся в заботе и благополучии своей страны, сохранении человеческой цивилизации;
- воспитание положительного отношения к труду как высшей ценности в жизни, развитие потребности в творческом труде; воспитание социально значимой целеустремленности, предприимчивости и деловитости, честности и ответственности в деловых отношениях;
- воспитание и развитие потребности в здоровом образе жизни [3].

В основе гуманистической системы воспитания, по мнению Л.И. Новиковой, лежат следующие идеи:

1. личностный подход в воспитании: признание личности развивающегося человека высшей социальной ценностью, уважение своеобразия и уникальности каждого ребенка, подростка, молодого человека, признание их социальных прав и свобод; ориентация на личность воспитуемого как цель, объект, субъект, результат и показатель эффективности воспитания; отношение к воспитаннику как к субъекту собственного развития; опора в воспитании на совокупность знаний о человеке, на естественный процесс саморазвития формирующейся личности, на знание закономерностей этого процесса;

2. воспитание – целенаправленное управление развитием личности ребенка, его сознанием и поведением как целостным процессом. Крен в сторону сознания и поведения неизбежно порождает разрыв слова и дела, обедняет эмоционально-чувственную сферу молодежи. Между тем постоянная опора и учет особенностей этой сферы облегчают процесс освоения социального опыта. Жизненные ценности, нравственные нормы и правила только через чувства могут стать собственными ценностями и нормами развивающейся личности. Эмоциональная скудность существующей системы воспитания и гипертрофия рационального делают воспитание неэффективным; преодоление «левополушарного» стиля воспитания может вывести его на более высокий качественный уровень; это означает природосообразность воспитания, которая предполагает обязательный учет половозрастных особенностей учащихся и реализацию последующих принципов:

- определение возможного для данного пола и возраста учащихся уровня развития субъективных личностных свойств, на формирование которых следует ориентироваться;

- опора при их формировании на мотивационно-потребностную сферу учащихся конкретного пола и возраста; преодоление противоречий, характерных для данного возраста и проявляющихся в социальной ситуации развития и в ведущем виде деятельности школьника;
- изучение и воспитание индивидуально-личностных свойств школьника в общей структуре возрастно-половых проявлений;
- построение возрастно-психологической диагностики и коррекции поведения с учетом принятой в науке периодизации возрастов;
- обеспечение взаимосвязи возрастно-половой диагностики, психологической консультации и коррекции;
- единство обучения, воспитания и развития, что требует существенного изменения содержания общего образования, форм и методов обучения;
- национальное своеобразие воспитания, опора в воспитании на национальные традиции народа, его культуру, национально-этническую общность, привычки;
- организация жизнедеятельности учащихся как основа воспитательного процесса;
- гуманизация межличностных отношений. Авторитарность, грубость, насилие над ребенком губят воспитательный процесс и ребенка как личность. Уважительные отношения между педагогами и детьми, терпимость к мнению детей, доброта и внимание по отношению к ним создают психологически комфортную атмосферу, в которой растущая личность чувствует себя защищенной, нужной, значимой, без чего невозможны развитие и саморазвитие ученика, создание благоприятного психологического климата для ребят и их наставников, совершенствование межличностных отношений в учебном заведении, создание ситуации успеха, доверия, соревновательности с целью коррекции этих отношений;
- дифференциация воспитания с целью активизации познавательной и мотивационно-потребностной сферы учащихся, предполагающая отбор содержания, форм и методов воспитания, учет специфических позиций детей и взрослых, прежде всего, родителей и педагогов в воспитательном процессе, во-первых, в соответствии с этническими и региональными культурно-историческими, социально-экономическими и социально-психологическими группами, в-третьих, в соответствии с ведущими функциями институтов воспитания, в-четвертых, с учетом уникальной неповторимости участников воспитательного процесса;
- средовый подход в воспитании включает различные варианты взаимодействия учебного заведения со средой (семьей, внеучебными объединениями, в которые включен учащийся), которая весьма противоречива. Учебное заведение не может оградить детей от негативных влияний среды, но в состоянии включить в жизнь учащихся заботы и проблемы ближай-

шого окружения, превращая школу в культурно-духовный центр, способствующий совершенствованию жизни в микросоциуме [4].

Важное место должна занять гуманитаризация воспитания (в первую очередь образования) – приобщение личности к культуре общества, развитие планетарного сознания.

Гуманистическая концепция воспитания, разработанная В.В. Сериковым, включает следующие основные положения:

1. Сущность воспитания и воспитательного отношения. Суть воспитания традиционно раскрывалась через марксистское понимание сущности человека как «совокупности всех общественных отношений». Воспитание в связи с этим представлялось как приобщение к социуму.

«Передача культуры» – это лишь внешняя сторона воспитания. Собственно воспитательное отношение – это создание личностно-утверждающей ситуации, обеспечивающей становление опыта субъективирования, т.е. выработки своего (личностного) знания, собственного мнения, своей концепции мира (мировоззрения), своего стиля, собственной структуры деятельности. Воспитание – процесс личностно-образующий, отличный от научения, привития, дрессировки. Отсюда известная иррациональность воспитания, его неодинаковость для вовлечения в него субъектов, парадоксально различные результаты для детей, воспитывающихся, казалось бы, в одной среде.

Становление ребенка субъектом – это не момент воспитания, а суть его.

2. Воспитание – это особая сущностная человеческая деятельность, когда ее субъект (воспитатель) реализует себя и представляемую им общественную культуру через личность ребенка.

Потребность реализовать и выразить («субъективировать») себя изначально и сущностна для человека. Последнее означает стремление утвердить и выразить «себя через другое» (Гегель), т.е. создать нечто такое, что может утвердить и продлить меня. Безусловно, что наибольшей способностью к этому обладает другой человек. Для воспитателя – это воспитанник, принимающий его миропредставление и образ жизни, для воспитанника – воспитатель с его социально значимой оценкой и возвышением воспитанника до уровня социального признания. Воспитание, таким образом, есть естественный процесс удовлетворения взаимных потребностей двух поколений.

3. В основе воспитательной деятельности лежит специфическая технология построения личностно-утверждающей ситуации в системе жизнедеятельности ребенка.

Под ситуацией понимается определенная система субъект-субъектных общественных отношений людей, многомерная по своим связям, характеристикам, причинно-следственным зависимостям, факторам, которые в совокупности оцениваются субъектом в качестве обстоятельств, условий деятельности.

Технология конструирования педагогической ситуации в самом общем виде включает два момента:

- трансформация культурных объектов из предметной в социально-коммуникативную, организационно-деятельностную, диалогическую или какую-то иную форму, в которой они могут быть адекватно освоены воспитанником;
- создание условий для субъективации ребенком данной предметной сферы. Последнее предполагает определенную логику развития ситуации от внешнего к внутреннему диалогу.

Не претендуя на интеграцию представлений обо всех упомянутых механизмах воспитания, отметим предположительно наиболее существенные черты последнего:

- ситуация воспитания несет в себе побудительную и ориентировочную основу поведения;
- воспитание в собственном смысле слова апеллирует к мотивационно-личностным регуляторам поведения (другие аспекты развития личности – процессуально-поведенческие, функциональные - могут быть реализованы другими регулятивными средствами, не обязательно воспитанием, а, к примеру, обучением, программированием, контролем);
- ситуация воспитания обуславливает становление внутреннего саморазвивающегося мира ребенка и возрастание взаимозависимости этого мира (в конкретном случае это может быть качество личности, свойство, тип ее поведения) от воспитательной ситуации, что является своеобразным критерием эффективности последней;
- механизм воспитания связан с феноменом совместной деятельности, с интерпсихологическим, диалоговым представлением ценностей, носителем которых для ребенка выступает другой человек, партнер, воспитатель, социум;
- воспитание как таковое сводится к немногим личностно-утверждающим средствам (конструктивным элементам воспитательной ситуации), которые сохраняют определенную инвариантность, несмотря на многообразие и вариативность воспитательных задач.

4. Развивая гуманистический подход к воспитанию, мы должны отказаться и от однозначной, единственно правильной педагогической цели, единственной для всех детей, и от рассмотрения личности как объекта «моделирования», «проектирования» и т.п. Пронимая человека как самоценность и самоцель, мы должны последовательно признать и неприемлемость полагания извне целей его существования, а, следовательно, и воспитания.

В связи с этим подлинно научная концепция воспитания не провозглашает цель и не рисует миражи будущего человеческого совершенства, а лишь определяет научные основы постановки целей, источники и процедуры педагогического полагания.

В качестве источников или факторов, детерминирующих педагогическую цель, нами выделены:

- педагогический запрос общества, который мы рассматриваем как объективно существующую и выражаемую в различных формах потребность общества, отдельных социальных групп, семьи, самого воспитанника в определенном характере воспитания;

- сам воспитанник – второй и едва ли не важнейший источник цели.

Развивающийся человек – сильный биосоциальный феномен, в котором два начала – природное и общественное – обуславливают индивидуальную для каждого ребенка цель. В соответствии с гуманистической концепцией воспитания ребенок должен быть рассмотрен как субъект детства – особой социальной реальности, имеющей самостоятельную ценность не только как период подготовки к чему-либо;

- воспитатель, учитель, педагогический коллектив, т.е. субъект, непосредственно реализующий учебно-воспитательную деятельность. Мы предполагаем, что воспитатель реализует в педагогической цели свои интересы и намерения, утверждает свое мироощущение и потому прилагает к ее достижению все свои духовные и физические возможности.

5. Спроектировать какой-либо процесс воспитания – значит построить модель той жизненной ситуации, в которой воспитанник будет принимать и реализовывать определенную структуру ценностей и поведения, прогнозируемого целью воспитания.

Проектирование воспитательной ситуации включает, в нашем понимании, следующие элементы:

- представление педагогической цели в виде ожидаемых вариантов поведения и личностных проявлений воспитанника;

- выявление системы личностных состояний и процессов (мотивационных, интеллектуальных, эмоционально-волевых);

- разработка предметного содержания деятельности воспитанников, обеспечивающей соответствующие психические механизмы развития (объекты, проблемные ситуации, ориентировочная основа, деловые и межличностные коммуникации);

- построение системы организационно-педагогических действий воспитания;

- выявление вариантов развертывания ситуации и системы программ и методик поведения воспитателя в зависимости от развития ситуации.

6. Реализация обоснованной модели педагогической ситуации составляет суть воспитательной технологии – некоторой законосообразной деятельности, приводящей к законосообразному результату. В идеале технология – это «пакет» методик, прилагаемых к целям; блоки программ совместной деятельности воспитателя и воспитуемых, отражающие индивидуальные варианты развития детей.

Согласно точке зрения Е.В. Бондаревской, воспитание – необходимое условие социализации личности, экономически и социально обусловленный процесс, выполняющий в обществе прогрессобразующие и стабилизирующие функции:

- сохранения, воспроизводства, развития культуры;
- обслуживания исторического процесса смены поколений;
- создание условий для свободного развития личности как субъекта культуры, исторического процесса, собственного развития и жизнотворчества [9].

Важными базовыми компонентами воспитания являются:

- 1) воспитание свободной личности (высокий уровень самосознания; гражданственность, чувство собственного достоинства, самоуважения; самодисциплина, честность, ориентирование в духовных ценностях жизни, самостоятельность в принятии решения и ответственность, свободный выбор содержания жизнедеятельности).
- 2) воспитание гуманной личности (милосердие, доброта; способность к состраданию, сопереживанию, альтруизм; терпимость, доброжелательность, скромность, готовность оказывать помощь; стремление к миру, добрососедству, понимание ценности человеческой жизни).
- 3) воспитание духовной личности (потребность в познании и самопознании, в красоте, в рефлексии, общении, поиске смысла жизни; автономия внутреннего мира, цельность).
- 4) воспитание творческой личности (знание основ экономики; трудолюбие, хозяйственность; компьютерная грамотность; владение различными языками; знание народных, религиозных обычаев; здоровый образ жизни, физическая закалка; эстетический вкус, хорошие манеры; обустройство дома, обеспечение благосостояния семьи).

Новое воспитание, опирающееся на принцип гуманизации, означает:

- возвращение к человеку как основному его предмету и цели, насыщение воспитания проблемами человека, его духовности, гражданственности, нравственности, организация воспитания как гуманитарной практики, направленной на оказание помощи детям в их духовно-нравственном и гражданском становлении и разрешении конкретных жизненных проблем;
- поддержку индивидуальности и самобытности ребенка, что предполагает решительный отказ от «валового подхода» в воспитании и признание каждого отдельного ребенка высшей ценностью воспитания. Развитие субъективных свойств, творческого потенциала, поддержка самобытных черт характера становится при этом главной заботой воспитателя;
- осуществление воспитания в контексте национальной культуры как среды, питающей духовное и нравственное развитие ребенка;

- возвращение воспитания в семью, к родителям, признание в них главных воспитателей, ответственных за экологию детства; поиск путей педагогического сотрудничества и доверительного общения с родителями, взаимообучение педагогов и родителей;

- существенное повышение педагогической культуры воспитателей; обретение ими гуманистической педагогической позиции, овладение технологиями гуманистического воспитания.

А.Н. Леонтьев выдвинул следующие принципы гуманистического воспитания:

- **принцип активности.** И целью воспитания, и способом его является не пассивное усвоение тех или иных норм и ценностей (которые могут быть совершенно «правильными», социально значимыми, но которые для ребенка - пустой звук, голая абстракция), а способность к социальному действию, социальному поступку;

- **принцип социального творчества.** Действие, поступок, который совершает ребенок, может быть вынужденным, не осозанным и не «прожитым» школьником, а может быть актом его свободного выбора, свободного волеизъявления. Этот поступок он должен совершить сам, не под давлением.

- **принцип коллективности.** Забыта мысль А.С. Макаренко о том, что в общеобразовательном учреждении действует единый коллектив, включающий и учеников, и учителей. При этом ученический коллектив, который по замыслу должен быть способом социального бытия ребенка, в последние советские десятилетия превратился в игрушку, в макет, своего рода демонстрационное средство реализации педагогических требований, полностью находящийся в руках школьной администрации и учителей. Это был способ манипулирования ребенком через коллектив. В результате мы разучились относиться к школьнику как к человеку и гражданину, элементарно уважать его мнение, позицию, личность и даже мнение и позицию группы школьников, ученического коллектива, если он оказывается способен на такую позицию. Дело в том, что школа оказалась изолированной от общества, а социальная жизнь и активность ребенка в школьном коллективе стали имитацией реальной социальной жизни, социальной активности, игрой на макете. Именно поэтому наша система воспитания так быстро отмерла, как только резко изменилась социальная и социально-психологическая атмосфера в обществе. Надо добиваться того, чтобы социальные действия школьников входили в социальную жизнь общества как ее составная органическая часть;

- **принцип развивающего воспитания.** «Зона ближайшего развития» (Л.С. Выготский) – есть не только в обучении, но и в воспитании. Пусть школьник выскажет какое-то мнение, примет решение, совершит социально значимое действие при помощи, совете, поддержке, подсказке

коллектива, учителя. Важно, чтобы он осознал эту позицию и принял ее как свою, иначе это будет простейший конформизм;

- **принцип мотивированности.** А.Н. Леонтьев писал: «Надо готовить почву для того, чтобы вносимые в сознание человека идеи приобретали для него субъективный личностный смысл. Сейчас ребенок идет на «воспитательное мероприятие (если оно еще проводится), чаще всего окруженный мощным барьером психологической защиты. Он ждет, когда его начнут воспитывать! Эффективность такого воспитания понятна. Субъективно, для самого школьника, акт воспитания должен быть ответом на проблему – его собственную, личную, коллектива, общественную, государственную, общемировую»;

- **принцип проблемности.** Он означает, что воспитание начинается с обнаружения нами совместно со школьниками проблемы и поиска ее решения. Если же решение уже найдено, то с обсуждения, взвешивания совместно со школьниками его правильности. Пока же воспитание начинается с готовых ответов на незаданные и вообще несуществующие вопросы.

- **принцип индивидуализации.** Нельзя воспитывать скопом. Обратная связь воспитания – от конкретной личности, а не от внешних признаков поведения. Ребенок должен «вписываться» не в наше обобщенное и усредненное, а следовательно, обедненное, «эталонное» представление о том, каким он должен быть, а в наше представление о том, каким этот конкретный ребенок мог бы стать.

- **принцип целостности воспитательного процесса.** Удобные педагогические абстракции («трудовое воспитание», «патриотическое воспитание» и т.п.) нельзя переносить в реальный воспитательный процесс.

- **принцип единства образовательной среды.** Воспитывает все, что окружает ребенка: семейный круг, сеть неформальных организаций и групп, в которую входит любой ребенок, массовые коммуникации, наконец, просто жизнь общества. Л.С. Выготский писал: «В правильной жизни правильно растут дети».

Подводя итог сказанному, можно сделать следующие выводы: гуманистическое воспитание – это процесс взаимодействия педагога и воспитанника, основной идеей которого является самоопределение в системе нравственных, культурных и социальных ценностей, которые определяют жизненный путь личности.

По мнению большинства авторов, чья точка зрения излагается и анализируется в данном параграфе, гуманистическое воспитание должно быть:

- целенаправленным, т.е. соответствовать определенным целям, реализации которых необходимо добиваться разумными способами и средствами;
- системным, т.е. осуществляться последовательно, поэтапно;
- комплексным, отражающим совокупность знаний о процессе деятельности;
- принципиальным, т.е. соответствующим определенным принципам, правилам, условиям и пр.

Вопросы для самопроверки:

1. Дайте определение воспитанию как педагогической категории.
2. Раскройте понятие «гуманистическое воспитание».
3. Каковы основные идеи гуманистического воспитания?
4. Перечислите основные принципы гуманистического воспитания.

Библиографический список

1. Бездухов В.П. Теоретические проблемы становления гуманистического стиля педагогической деятельности будущего учителя: Уч. пособие по спецкурсу. - Самара: Изд-во СамГПИ, 1992.
2. Бездухов В.П., Бездухов А.В. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2000.
3. Бодалев А.А., Малькова З.А., Новикова Л.И. Концепция воспитания учащейся молодежи // Педагогика. – 1992. - №3-4.
4. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. - 1995. - №4.
5. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995.
6. Лекторский В.А. Идеалы и реальность гуманизма // Вопросы философии. - 1994. - № 6.
7. Магомедов Н.М. Методология и методика свободного воспитания. – Самара, 1996.
8. Проблемы гуманизации образования. Новое осмысление старых проблем. Тезаурус./ Под ред. Ю.Н. Кулюткина. – Спб.: Ин-т образования взрослых РАО, 1997.
9. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии. – Волгоград, 1994.
10. Смоленцев Ю.М. Мораль и нравы: Диалектика взаимодействия. М.:МГУ, 1989.
11. Советский энциклопедический словарь. – М., 1988. – С.561
12. Шиянов Е.Н., Ромаева Н.Б. Гуманистическая педагогика России: становление и развитие. М., 2003.

ГЛАВА 2. ОСНОВНЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФУНКЦИОНИРОВАНИЮ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

В последние годы понятие «подход» стало значительно чаще использоваться в педагогической лексике. Оно употребляется как исследователями, так и практиками. Если раньше в педагогической науке и практике речь фактически велась о трех подходах – половозрастном, индивидуальном и деятельностном, то в настоящее время их перечень существенно пополнился. В современной научно-методической литературе предлагается применять в своей деятельности системный, синергетический, личностно-ориентированный, средовой, вариативно-модельный, социокультурный, коммуникативный, ситуационный и ряд других подходов.

По мнению Е.Н. Степанова и Л.М. Лузиной, подход – это ориентация учителя или руководителя образовательного учреждения при осуществлении своих действий, побуждающих к использованию определенной совокупности взаимосвязанных понятий, идей и способов педагогической деятельности.

Чаще всего воспитательная деятельность строится на основе не одного, а нескольких подходов, вместе они составляют стратегию воспитательной деятельности и обуславливают выбор тактики действий в конкретной ситуации и в определенный промежуток времени.

Большинство ученых утверждают, что подход является комплексным педагогическим средством и включает в свой состав три основных компонента:

- 1) основные понятия, используемые в процессе изучения, управления и преобразования воспитательной практики;
- 2) принципы как исходные положения или главные правила осуществления воспитательной деятельности;
- 3) приемы и методы построения процесса воспитания.

Первая составляющая любого подхода – понятия, которые выступают в качестве главного инструмента мыследеятельности. Отсутствие их в сознании педагога или искажение их смысла затрудняют или даже делают невозможным осознанное и целенаправленное применение той или иной ориентации в совершаемой деятельности. Это положение важно учитывать воспитателю при попытке использования нового подхода в своей работе. Понятийная составляющая представляет собой, как правило, целостную совокупность понятий. Одно из них является ключевым и обуславливает название самого подхода. В системном подходе такую роль играет понятие «система», в деятельностном – «деятельность», в коммуникативном – «коммуникация».

Вторая составляющая подхода – это принципы. В философии, педагогике и других отраслях научного знания существуют разные определе-

ния принципа. Его называют и основополагающей идеей, и исходным положением, и главным правилом, и основным требованием. В своей совокупности принципы образуют педагогическое кредо воспитателя и оказывают существенное влияние на отбор содержания, форм и способов организации воспитательного процесса, построение стиля общения и отношений с учащимися, родителями и коллегами, на выбор критериев оценки результатов воспитательной деятельности.

Третью составляющую подхода можно назвать технологической, так как она складывается из используемых в воспитательной работе методов и приемов, избранных в соответствии с той или иной ориентацией.

На наш взгляд, представленные в данной главе подходы являются наиболее часто встречающимися при анализе деятельности различных гуманистических воспитательных систем.

2.1. Системный подход к построению воспитательного процесса

Системные представления о процессах и явлениях в природе и обществе связывают с именами таких известных философов и ученых как Аристотель, Платон, Б. Спиноза, И. Кант, Г. Гегель, В. Шеллинг, К. Маркс, Ф. Энгельс, Ч. Дарвин, Д.И. Менделеев, А.А. Богданов, Н. Винер, Л.С. Выготский и др. Однако признанным научным направлением системный подход стал лишь в конце 40-х – начале 50-х годов XX века. Его основателем считают австрийского биолога Л. фон Берталанфи, который впервые изложил основные положения общей теории систем на философском семинаре в Чикагском университете.

Представляется очевидной необходимость использования системного подхода в педагогической науке и практике. К числу окружающих педагога систем в первую очередь следует отнести личность учащегося, ученический и учительский коллективы, природную и социальную среду. Педагоги-ученые и практики еще до появления понятия «системный подход» пытались овладеть системным стилем мышления и действий. Например, А.С. Макаренко сформулировал ряд положений, которые, несомненно, можно включить в современную концепцию воспитательных систем:

- «человек не воспитывается по частям, он создается синтетически всей суммой влияний, которым он подвергается»;
- «...отдельное средство может быть и положительным, и отрицательным, решающим моментом является не его прямая логика, а логика и действие всей системы средств, гармонически организованных»;
- «там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса»;

- «...решающим в деле воспитания является не метод отдельного учителя и даже не метод целой школы, а организация школы, коллектива и организации воспитательного процесса».

Сущность системного подхода заключается в том, что он является методологической ориентацией в деятельности, при которой объект познания или преобразования рассматривается как система. Целесообразность его применения в гуманистической воспитательной системе объясняется следующими причинами:

- личность ребенка должна развиваться в целостном интегрированном педагогическом процессе, в котором все компоненты (целевой, содержательный, организационно-деятельностный, оценочно-результативный) в максимальной степени взаимосвязаны;

- происходит объединение усилий субъектов воспитания, что способствует повышению эффективности педагогического влияния;

- созданная воспитательная система позволяет экономить силы и время педагогического коллектива, так как она всегда содержит традиционные формы и способы построения деятельности и отношений, которые влияют на личность, как правило, более эффективно;

- специально моделируются условия для самореализации и самовыражения личности учащегося, учителя, родителя, что способствует их творческому самовыражению и личностному росту, гуманизации деловых и межличностных отношений;

- в процессе построения воспитательной системы формируется «лицо» учебного заведения, его неповторимый облик, что имеет немаловажное значение в развитии индивидуальности членов школьного сообщества;

- создание воспитательной системы, включающей в себя освоенную коллективом образовательного учреждения социальную и природную среду, позволяет расширить диапазон воспитательного воздействия на личность;

- системный подход способствует оптимальному использованию в воспитательной деятельности кадровых, финансовых и материально-технических ресурсов учебного заведения.

Использование системного подхода в процессе гуманистического воспитания учащихся предполагает применение специальных понятий и методов, соблюдение определенных принципов.

Ключевым понятием данного подхода является «система». В настоящее время в научной литературе можно найти несколько сотен его дефиниций. Наиболее популярным следует назвать определение Л. фон Бергаланфи: «Система – это комплекс взаимодействующих компонентов». Однако большинство исследователей критикуют данное определение за то, что оно не отражает многие существенные признаки системы. Сегодня можно констатировать, что в науке нет ни одного общепринятого определения понятия «система». Остановимся на определении, данном С.А. Сар-

кисьян и Л.В. Головановым, понимающих под системой не просто совокупность множества единиц, в которой каждая из них подчиняется законам причинно-следственных связей, а единство отношений и связей отдельных частей, обуславливающих выполнение определенной сложной функции, которая и возможна лишь благодаря структуре из большого числа взаимосвязанных и взаимодействующих друг с другом элементов.

Так как в практике воспитательной деятельности педагоги учебного заведения занимаются проектированием и построением воспитательной системы, являющейся одной из разновидностей многочисленного класса социальных систем, то следует дать определение именно этой системе. Мы полагаем, что воспитательная система – это упорядоченное множество взаимосвязанных компонентов, взаимодействие которых способствует реализации в образовательном учреждении функции содействия развитию личности ребенка.

Наряду с понятиями «система» и «воспитательная система» в терминологическую составляющую системного подхода входят и такие понятия, как:

- системность – отличительная особенность сложноорганизованных объектов (систем) природной и социальной действительности, выражающаяся в наличии у таких объектов интегральных свойств и качеств, отсутствующих у их элементов;
- компонент – какая-либо часть системы, вступающая в определенные отношения с другими ее частями;
- элемент – минимальная единица системы, которую в ее рамках можно считать неделимой;
- структура – способ установления устойчивых связей и отношений между элементами системы в процессе их взаимодействия и интеграции;
- связь – наличие взаимной зависимости, обусловленности, общности между чем-нибудь;
- системообразующий фактор – существенное обстоятельство, создающее и поддерживающее целостность, устойчивость и неповторимость системы.

Второй составляющей системного подхода являются принципы, т.е. исходные положения и основные правила деятельности по познанию и преобразованию системных объектов.

Принцип целостности считают главным критерием отнесения того или иного объекта к классу систем, а самого процесса познавательной или практической деятельности – к разряду системных.

Раскрывая содержание положения о целостности А.Н. Аверьянов, И.В. Блауберг, В.В. Краевский, Б.Т. Лихачев, В.А. Слостенин, Э.Г. Юдин обращают внимание на следующие аспекты:

- система состоит из определенной совокупности компонентов (элементов, подсистем), взаимосвязь и взаимодействие которых обуславливают целостность системного образования;

- целостность характеризуется наличием у системы интегративных качеств, не присущих отдельным ее частям;
- систему можно представить целостным образованием только тогда, когда она обоснованно, учитывая объективно существующие связи и отношения, выделяется исследователем или практиком из окружающей среды.

Каждый из перечисленных аспектов имеет важное методологическое значение для практики воспитательной деятельности.

Во-первых, при моделировании и построении воспитательной системы учебного заведения педагоги должны иметь отчетливые представления о ее структуре и составе. Мы согласны с мнением Е.Н. Степанова и Л.М. Лузиной, что к числу основных составляющих системы воспитания учащихся можно отнести пять компонентов:

1. индивидуально-групповой (администрация, учителя, учащиеся и сотрудники учреждения образования);
2. ценностно-ориентационный (ценности сообщества детей и взрослых; цели воспитания, перспективы жизнедеятельности ученической общности; принципы и ключевые идеи построения воспитательной системы);
3. функционально-деятельностный (системообразующий вид деятельности, формы и методы организации совместной деятельности и общения; основные функции воспитательной системы; управление и самоуправление процессом воспитания);
4. отношенческо-коммуникативный (отношения в сообществе детей и взрослых; внутренние и внешние связи воспитательной системы);
5. диагностико-результативный (критерии и показатели эффективности воспитательного процесса, формы, методы и приемы изучения, анализа и оценки функционирования воспитательной системы).

Во-вторых, надо осознавать, что ни один из названных компонентов не обладает интегративным качеством воспитательной системы в целом, а лишь обеспечение их взаимосвязи и взаимодействия способствует реализации в образовательном учреждении функции содействия интеллектуальному, духовно-нравственному и физическому развитию учащихся.

В-третьих, воспитательная система учебного заведения – не единственный фактор развития личности ребенка, а поэтому следует учитывать реальные и потенциальные возможности воспитательного влияния на учащихся других социальных и природных систем.

Принцип коммуникативности (связи). В.В. Краевский не без основания утверждает, что познать систему означает прежде всего изучить ее коммуникации – внутренние и внешние связи. Философы-системологи И.В. Блауберг и Э.Г. Юдин выделяют семь групп связей: 1) связи взаимодействия объектов, их сторон и свойств; 2) связи порождения, имеющие и другое наименование – генетические; 3) связи преобразования; 4) связи строения, которые нередко называют структурными; 5) связи функциони-

рования; 6) связи развития, которые вызывают существенные изменения в строении объекта и формах его жизни; 7) связи управления.

Мы согласны с высказыванием Г.П. Мизюлиной, что воспитательная система – это прежде всего:

- взаимосвязь основных субъектов воспитательного процесса – педагогов, учащихся, родителей;
- взаимосвязь всех компонентов процесса воспитания;
- взаимосвязь учебной деятельности и внеучебной работы;
- взаимосвязь учебного заведения и окружающей среды;
- взаимосвязь прошлого, настоящего и будущего учебного учреждения.

Принцип структурности. Благодаря устойчивости структур обеспечивается целостность системы, упорядоченность взаимодействия ее компонентов. Наряду с устойчивостью структура обладает и такими качествами, как подвижность и изменчивость. Именно с этими свойствами структуры многие ученые связывают возможности преобразования системы и появления у нее нового интегративного качества.

Принцип управляемости и целенаправленности. Цель и управление следует рассматривать не только как важнейшие элементы социальных систем, но и как системообразующие факторы их функционирования и развития.

Цель обуславливает состав компонентов системы, их свойства и взаимосвязи. Правильный выбор целевых ориентиров – одно из главных условий успешного становления воспитательной системы и дальнейшего ее развития. При разработке целей необходимо помнить о требованиях, предъявляемых к целевым ориентирам процесса воспитания. Они должны быть:

- направлены на развитие личности ребенка, формирование его интеллектуального, нравственного, коммуникативного, эстетического и физического потенциала;
- сопряжены с интересами и ценностными установками государства и общества, соответствовать особенностям учебного заведения и условиям его жизнедеятельности;
- трудными, но реально достижимыми;
- конкретными, обладать временной определенностью, финансовыми и другими ресурсами для их достижения;
- гибкими, т.е. обладать при необходимости способностью к коррекции;
- диагностичными.

В свою очередь достижение целевых ориентиров в значительной мере зависит от форм и способов управления жизнедеятельностью системы. Относя социальные системы к разряду самоуправляемых, ученые подчеркивают приоритетную роль самодеятельных и самоуправленческих начал в функционировании и развитии систем, обеспечении их целостности.

Принцип развития. Развитие системы определяется в науке как процесс количественных и качественных изменений, обуславливающий формирование ее нового интегративного свойства и переход с одного уровня целостности на другой. Каждая система проходит в своем развитии 4 этапа: возникновение, становление, период зрелости и преобразование. В тот или иной период своего развития всякая система включает в себе остатки прошлого, настоящее, составляющее ее качественную специфику, и ростки будущего.

При моделировании и построении воспитательной системы надо правильно определить уровень развития школьного сообщества и его членов. Только после этих диагностико-аналитических операций возможно осуществление оптимального выбора целей, содержания, форм и способов организации воспитательного процесса.

Системный анализ – это комплекс взаимосвязанных приемов и процедур исследования и конструирования сложных и сверхсложных объектов и процессов. От обычного анализа, по мнению философов И.В. Блауберга и Э.Г. Юдина, системный анализ отличается своими исходными установками: стремлением с максимальной полнотой учесть все характеристики объекта и рассмотреть его как систему; ярко выраженным междисциплинарным подходом к решению проблем познания или управления; проблемно ориентированной, а не функциональной организацией исследований и разработок.

Крупнейший отечественный специалист в области педагогического менеджмента Ю.А. Конаржевский предложил использовать при изучении систем обучения и воспитания основные компоненты системного анализа:

- 1) морфологический анализ, позволяющий выяснить, из каких элементов состоит система, что они собой представляют, каков их набор;
- 2) структурный анализ, способствующий выяснению внутренней организации системы, определению характера связей элементов, выявлению системообразующих связей и отношений;
- 3) функциональный анализ, направленный на раскрытие функций системы в целом и ее отдельных компонентов, на изучение механизма функционирования целостного организма системы и ее основных частей;
- 4) генетический (исторический) анализ, позволяющий исследовать зарождение, становление, дальнейшее развитие и преобразование системы.

Только применение всех перечисленных компонентов системного анализа способствует формированию системного знания об изучаемой системе. К сожалению, очень часто практические работники, анализируя результаты воспитательной работы за какой-то период времени, ограничивают свою рефлексивно-аналитическую деятельность осуществлением лишь морфологического и изредка структурного анализа.

Сущность метода **системного синтеза** заключается в попытке ученого и практика осуществить интеграцию системных представлений об од-

ном и том же объекте, полученных при различных «срезах» с этого объекта. «При системном синтезе, - указывает чешский исследователь Я. Скалкова, - речь идет о преодолении односторонней, узкоспециализированной точке зрения на изучаемый объект (или на исследуемую проблему) и укомплектовании разных знаний в систему знаний (из разных научных областей или из разных областей общественной практики)».

Под **моделированием** в теории воспитания принято понимать метод познавательной и практической деятельности, позволяющий адекватно и целостно отразить в модельных представлениях сущность, важнейшие качества и компоненты воспитательного процесса, получить и использовать новую информацию о настоящем и будущем состоянии, закономерностях и тенденциях функционирования и развития процесса воспитания. Моделирование воспитательного процесса существенным образом отличается от технического моделирования.

При изучении особенностей, возможностей и условий применения метода моделирования в проектировании и построении воспитательных систем образовательных учреждений Е.Н. Степановым и Л.М. Лузиной разработан алгоритм совместных действий педагогов, учащихся и родителей по формированию модельных представлений о системе воспитания в конкретном учебном заведении:

- создание инициативной группы для моделирования воспитательной системы;
- формирование членами инициативной группы своего видения настоящего и будущего состояния образовательного учреждения, его воспитательной системы;
- поиск инициаторами своих сторонников в сообществе педагогов, учащихся и родителей;
- установление контактов с научно-методическими центрами района, города, области, страны или отдельными учеными и методистами;
- разработка программы (плана) действий по построению модели воспитательной системы;
- ознакомление педагогов с теорией и практикой воспитательных систем, теоретическими и методическими основами проектирования образа выпускника учебного заведения;
- диагностика состояния и результативности учебно-воспитательного процесса, анализ условий развития личности школьников, определение воспитательного потенциала окружающей среды, путей и способов его реализации;
- проведение работы по актуализации и стимулированию деятельности педагогов, учащихся и родителей по формированию образа учебного заведения;
- осуществление действий по интеграции индивидуальных и групповых представлений членов школьного сообщества в коллективный образ учебного заведения;
- создание творческих групп и их деятельность по уточнению и разработке деталей образа школы;

- конструирование модели воспитательной системы и составление программы ее построения;
- мысленное экспериментирование реализации модельных представлений и апробация отдельных элементов воспитательной системы;
- обсуждение в школьном сообществе модельных разработок и программы построения воспитательной системы;
- проведение научно-методической и управленческой экспертизы модели воспитательной системы и программы ее построения;
- утверждение модели и программы построения воспитательной системы на заседании педагогического совета и общешкольной конференции.

Правильное осуществление перечисленных действий не только позволяет сформировать научно обоснованные представления о воспитательной системе образовательного учреждения, но и способствует успешной их реализации в последующей деятельности.

Системный взгляд на процесс воспитания в учебном заведении предполагает выделение трех страт (слоев) воспитательного взаимодействия с личностью ребенка. Первая страта – это воспитательная система всего образовательного учреждения, в рамках которой педагогический коллектив стремится упорядочить влияние всех факторов и структур школьного сообщества на процесс развития учащихся. Вторую страту составляет воспитательное пространство класса, где и проходит наибольшее количество актов педагогического взаимодействия. Но существует и третья страта, которую можно назвать системой педагогического обеспечения индивидуальной траектории развития ребенка. Поэтому в учебном заведении целесообразно вести работу и по построению воспитательной системы образовательного учреждения, и по созданию воспитательных систем классов, и по формированию системы поддержки индивидуального развития каждого учащегося.

Вопросы для самопроверки:

1. Дайте определение системному подходу в воспитании учащихся.
2. Назовите основные принципы системного подхода в воспитании.

2.2. Деятельностный подход в воспитании учащихся

Основная идея деятельностного подхода в воспитании связана не с самой деятельностью как таковой, а с деятельностью как средством становления и развития субъектности ребенка, то есть в процессе и результате использования форм, приемов и методов воспитательной работы рождается Человек, способный выбирать, оценивать, программировать, конструировать те виды деятельности, которые адекватны его природе, удовлетворяют его потребности в саморазвитии и самореализации.

Деятельностный подход в воспитании в непосредственно практическом аспекте своими истоками уходит в глубь истории. Человекосозидающая, личностнотворящая, облагораживающая функции деятельности, осознанной вначале лишь в форме производительного труда, были оценены еще на заре человеческой культуры и цивилизации.

Становление деятельностного подхода в педагогике тесно связано с появлением и развитием этого же подхода в психологии. Психологическое изучение деятельности в качестве предмета было начато Л.С. Выготским.

Основы деятельностного подхода в психологии заложил А.Н. Леонтьев. Он исходил из различения внешней и внутренней деятельности. Первая складывается из специфических для человека действий с реальными предметами, осуществляемых путем движения рук, ног, пальцев. Вторая происходит посредством умственных действий, где человек оперирует не с реальными предметами и не путем реальных движений, а использует для этого их идеальные модели, образы, представления о предметах. А.Н. Леонтьев рассматривал человеческую деятельность как процесс, в результате которого в качестве необходимого момента возникает психическое «вообще». Он считал, что внутренняя деятельность, являясь вторичной по отношению к внешней, формируется в процессе интериоризации – перехода внешней деятельности во внутреннюю. Обратный переход – от внутренней деятельности к внешней – обозначается термином «экстериоризация».

Абсолютизируя роль деятельности, особенно внешней, в становлении личности, психического «вообще», А.Н. Леонтьев предлагает положить категорию «деятельность» в основание построения всей психологии. На этом теоретическом фундаменте были построены возрастная и педагогическая психология и школьная педагогика в целом. Таким образом, теоретические положения А.Н. Леонтьева, в основе которых лежала схема формирования психики ребенка в форме «интериоризация – экстериоризация», явилась исходным моментом появления в педагогической теории и практике не только деятельностного подхода в обучении и воспитании, но и общей стратегии строительства системы образования в виде трудовой, политехнической школы. Основные положения своей теории А.Н. Леонтьев изложил в книге «Деятельность. Сознание. Личность».

Однако последующие исследования, особенно оппонентов А.Н. Леонтьева, показали неправомерность выделения деятельности в качестве единственного основания и источника развития человеческой психики. Внутренний мир, субъективность ребенка начинается, возникает, формируется вовсе не с предметных оснований и не по одному какому-то основанию, будь то общение, деятельность, сознание. История культуры также показывает, что деятельность не является единственным, исчерпывающим основанием человеческого существования. Так, если основанием деятельности является цель, формулируемая сознательно, то основание самой це-

ли лежит вне деятельности – в сфере человеческих мотивов, идеалов и ценностей, ожиданий, притязаний и т.д.

Исследования С.Л. Рубинштейна внесли серьезные коррективы в представления о механизмах становления субъективности ребенка в процессе его деятельности. Он показал, что любые внешние причины, и деятельность в первую очередь, действуют на ребенка не непосредственно, а преломляются через внутренние его условия. Психика ребенка исключительно избирательна.

Еще более решительный шаг в сторону коррекции теории интериоризации сделала гуманистическая психология. В соответствии с ее представлениями психическое развитие ребенка осуществляется не по формуле «от социального к индивидуальному» (или еще более обобщенно: «от только внешнего к внутреннему») и не только путем усвоения внешних обстоятельств через внутренние условия. Позиция гуманистической психологии более радикальна: развитие ребенка имеет свои внутренние закономерности, свою внутреннюю логику, а не является пассивным отражением действительности, в условиях которой это развитие осуществляется. Понятие внутренней логики развития, являющееся ключевым для гуманистической психологии, фиксирует то обстоятельство, что человек, выступая саморегулирующимся субъектом, в процессе своей жизнедеятельности приобретает такие свойства, которые не предопределены однозначно ни внешними обстоятельствами, в том числе внешней деятельностью, ни внутренними условиями, в том числе внутренней деятельностью. В соответствии с таким взглядом непременным условием эффективности воспитания в контексте деятельностного подхода является опора на собственные силы ребенка, на внутреннюю логику его развития, на тот пласт бытия человека, который именуется духом. Этот же взгляд на механизм становления и формирования субъективности ребенка позволяет увидеть деятельностный подход к воспитанию как подход личностно-ориентированный.

Предметная деятельность все более предстает не только в качестве непосредственной причины, но главным образом как необходимое условие, предпосылка формирования мышления, сознания, субъективности в целом. Ребенок для педагога – субъект учебно-познавательной, воспитательной деятельности – видится как деятельностная целостность (В.И. Слободчиков), как некое многообразие свойств, состояний, качеств, единство которых достигается в основных видах деятельности – в труде, общении, познании, в самопреобразовании своего внутреннего мира. Деятельность же выступает как интегрирующая основа психических свойств, функций. В свете таких представлений о человеческой деятельности разрабатывается в настоящее время деятельностный подход в педагогике.

В самой общей форме деятельностный подход означает организацию и управление учебно-воспитательной деятельностью ученика в общем контексте его жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных

планов, ценностных ориентаций, понимания смысла обучения и воспитания, личностного опыта в интересах становления субъектности школьника.

Деятельностный подход в своей преимущественной ориентации на становление субъектности воспитанника как бы уравнивает в функциональном плане обе сферы образования – обучение и воспитание: при реализации деятельностного подхода они в равной степени способствуют становлению субъектности ученика.

Вместе с тем деятельностный подход, реализуемый в контексте жизнедеятельности конкретного ученика, учитывающий его жизненные планы, ценностные ориентации и все другие параметры субъективного мира, по своей сути является личностно-деятельностным подходом. Поэтому вполне естественно в целях постижения его сущности выделить в нем два основных компонента – личностный и деятельностный.

Деятельностный подход в воспитании в совокупности его компонентов исходит из представлений о единстве личности с ее деятельностью. Это единство проявляется в том, что деятельность в ее многообразных формах непосредственно и опосредованно осуществляет изменения в структурах личности; личность же, в свою очередь, одновременно непосредственно и опосредованно осуществляет выбор адекватных ей видов и форм деятельности и преобразования деятельности, удовлетворяющие потребностям личностного развития.

Суть воспитания с точки зрения деятельностного подхода заключается в том, что в центре внимания стоит не просто деятельность, а совместная деятельность детей и взрослых по реализации вместе выработанных целей и задач. Совместный поиск ценностей, норм и законов жизни в процессе деятельности и составляет содержание воспитательного процесса, реализуемого в контексте деятельностного подхода.

Воспитательный процесс в аспекте деятельностного подхода исходит из необходимости проектирования, конструирования и создания ситуаций воспитывающей деятельности. Они, представляя часть учебно-воспитательного процесса и реального бытия воспитанника, общественной жизни в целом, характеризуются единством деятельности воспитателей и воспитанников. Ситуации создаются в целях объединения средств обучения и воспитания в единые воспитательные комплексы, стимулирующие разностороннюю деятельность учащихся, адекватную в определенном отношении разносторонней деятельности современного человека. Подобные ситуации позволяют раскрыть жизнедеятельность ребенка во всей ее целостности, разносторонности и гармоничности и тем самым создать условия для становления личности школьника как субъекта различных видов деятельности и своей жизнедеятельности в целом.

Ситуация воспитывающей деятельности должна содержать в себе: социальные факторы, инициирующие возникновение многообразных духовных потребностей и формирования мотивов общественно полезной и

лично значимой созидательной деятельности, требующей непрерывной рефлексии; возможность и необходимость осуществления многообразных видов подобной деятельности, требующих творчества, непрерывного поиска новых задач, средств, действий, волевых актов субъектов деятельности, общения, активной жизненной позиции, принципиальности, последовательности в отстаивании своих взглядов, готовность не только следовать к намеченной цели, но и конструировать новые, более интересные и продуктивные цели и смыслы уже в процессе деятельности.

Деятельностный подход ориентируется на сензитивные периоды развития школьников как на периоды, в которые они наиболее «чувствительны» к усвоению языка, освоению способов общения и деятельности, предметных и умственных действий. Эта ориентация обуславливает необходимость непрерывного поиска соответствующего содержания обучения и воспитания, как предметного, так и знакового, символического характера, а также соответствующих методов обучения и воспитания.

Деятельностный подход в воспитании учитывает характер и законы смены типов ведущей деятельности в формировании личности ребенка как основания периодизации детского развития. Подход в своих теоретических и практических основаниях учитывает научно обоснованные положения о том, что все психологические новообразования определяются осуществляемой ребенком ведущей деятельностью и закономерностями смены этих деятельностей.

Деятельностный подход в воспитании реализуется в русле ключевой гуманистической идеи современной педагогики о необходимости преобразования воспитанника из преимущественно объекта учебно-воспитательного процесса преимущественно в его субъект. Воспитание при этом понимается как «восхождение к субъектности» (М.С. Каган). В возрастании субъектных свойств ребенка видит суть современной педагогической деятельности Е.В. Бондаревская. Она же рассматривает субъектные свойства ребенка как ядро человеческой культуры.

По словам В.В. Серикова, становление ребенка субъектом – это не момент воспитания, а суть его. Подобный взгляд на воспитание и место в нем феномена становления субъектности позволяет заключить: деятельностный подход в воспитании – это по своей сущности субъектно-деятельностный подход.

Основные понятия деятельностного подхода. Многообразие типов деятельности (и это в первую очередь относится к внутренней деятельности и соответствующей категории) отражает такие понятия, как «духовная деятельность», «взаимодействие», «общение», «целеполагание как деятельность», «смыслообразующая деятельность», «жизнетворчество как деятельность».

«Взаимодействие» – одна из целостных и существенных характеристик воспитания в контексте деятельностного подхода. Универсаль-

ность этой категории в том, что она представляет и описывает совместную деятельность воспитанников, их общение как форму деятельности в качестве условия, средства, движущей силы и сути воспитания. К этой категории непосредственно примыкает понятие «воспитывающее взаимодействие». Механизм подобного взаимодействия, а по сути механизм воспитания, видится в сочетании способности не только действовать, но и воспринимать действия других. Критерием подлинного воспитывающего взаимодействия выступают позитивные изменения в ценностно-смысловой сфере взаимодействующих субъектов. При этом речь идет о взаимодействии воспитанников как между собой, так и с воспитателем.

«Духовная деятельность» – наиболее неразработанная и не осмысленная в полной мере научным сознанием форма внутренней деятельности. Н.Е. Щуркова, одна из последовательных исследователей проблем духовности в воспитании, считает, что в духовной деятельности взгляд человека направлен на свою жизнь, так как выясняется «моя» суть жизни и «мое» место в ней. Это – та же ценностно-ориентировочная деятельность, направленная на осмысление явлений окружающей и внутренней действительности и, главным образом, на установление личностных смыслов происходящих событий, явлений, типов и способов деятельности, своих чувств, идеалов, целей и т.п. Духовная деятельность не имеет материализованного результата и кардинально отличается именно невидимым продуктом: идея, знания, принцип, отношения, чувство, мотив, цель и пр. – все, что неосознано, неведомо и проявляет себя таким образом, чтобы быть воспринятым другим человеком.

«Целеполагание». Согласно представлениям деятельностного подхода к воспитанию, эта категория обосновывает правомерность выделения «полагания» как необходимого вида деятельности как для воспитателя, так и для воспитанников. Продуктом ее является цель. Особенность деятельностного подхода в том, что целеполагание осуществляется, во-первых, в интересах воспитательного процесса в целом, в интересах каждого воспитанника индивидуально, по периодам его развития; во-вторых, в интересах воспитателя, с учетом его личностных смыслов в педагогической деятельности, с учетом его способностей, принципов бытия, идеалов, в интересах его самореализации. В контексте деятельностного подхода воспитанник – не просто исполнитель, он – субъект деятельности, посредством которой осуществляется его самореализация. Подобная дифференциация целей требует учета не только типов ведущей деятельности и законов их смены, но и учета сензитивных периодов и особенно определения «размеров» индивидуальных зон ближайшего развития. При этом особое значение имеет положение, сформулированное Л.С. Выготским: «...исследуя, что ребенок выполнит самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня».

Понятие «смыслосозидающая деятельность» представляет специфическое для деятельностного подхода определение воспитания как процесса смыслообразования, самоопределения в мире деятельности. Обнаружение и построение смыслов своего бытия, значение своих действий, поступков, тех или иных видов деятельности, осознание и эмоциональное восприятие их составляют суть смыслосозидающей деятельности. Этот вид деятельности высокомотивирован, он имеет самостоятельную цель – самоопределение в мире деятельностей. Категория «самоопределение» как раз и отражает факт нахождения своего призвания, в котором человек обретает смысл своей жизни (В. Франкл).

Приведенная интерпретация (содержательное наполнение) блока категорий и основных понятий, отражающего деятельностный характер подхода, означает решительный отказ от вульгарных представлений о деятельностном подходе как трудовом воспитании. Не отвергая роли предметной материальной деятельности, производительного труда в воспитании человека, деятельностный подход переносит подлинные приоритеты и акценты в сферу внутренней деятельности, в сферу формирования потребностей, мотивов, интересов, идеалов, убеждений, которые и являются истинным предметом воспитания.

В качестве второго аспекта для содержательного наполнения категорий и основных понятий деятельностного подхода выделим его личностную ориентированность. Этот блок включает следующие категории и основные понятия: «личность», «личностный смысл», «внутренний потенциал», «самоактуализация», «самоопределение», «смысл жизни», «субъект», «субъектность», «субъектные свойства личности», «достоинство» и др.

Специфика деятельностного подхода в воспитании и обучении заключается в преимущественной ориентации его на оказание помощи воспитаннику в становлении его как субъекта своей жизнедеятельности. Этим фактом и обусловлена насыщенность понятийного аппарата субъектной проблематикой. Какую же реальность представляет категория «субъект» в психологии и педагогике? Это понятие рассматривается в двух значениях: во-первых, как субъект деятельности, способный ее освоить и творчески преобразовать; во-вторых, как субъект своей жизни, внутреннего мира, способный планировать, выстраивать, оценивать свои поступки, действия, стратегию и тактику своей жизни. Жизненный смысл ориентации педагогики на формирование субъектности ребенка состоит в следующем. Человек должен совершать тот или иной поступок, действие, выполнять ту или иную деятельность, творчески преобразовывать ее не вследствие влияния на него тех или иных внешних или внутренних причин, людей, обстоятельств, а вследствие внутреннего побуждения, исходящего из осознанной необходимости данного действия, из убеждения его истинности, ценности, значимости для него, для общества, для близких. Недостаток всей предшествующей теории и практики воспитания состоял именно в том, что под

деятельностью понимали всякую активность ребенка, главным образом - реактивную деятельность, осуществляемую в ответ на требования педагога. В контексте деятельностного подхода под деятельностью понимается только активность самоопределяющейся личности, т.е. субъекта. Только такая деятельность может рассматриваться в качестве фактора воспитания. Понятие субъекта выводит на родственное ему понятие вменяемости, порядком забытое теорией и практикой воспитания. По сути, вменяемость является одним из субъектных свойств личности. Быть вменяемым – значит быть способным, готовым отвечать за свои поступки, действия, результаты деятельности, общение. Это качество личности легко выделить в реальном повседневном поведении, особенно тогда, когда кто-то пытается оправдать неблагоприятные последствия своего поступка «объективными обстоятельствами» и фактически отказывает себе в праве называться личностью в силу того, что не вменяет себе собственный поступок, отказывается от него. Это – пример невменяемости, неразвитости субъектного начала, отсутствия субъектных свойств.

Субъектные свойства личности проявляются также в способности человека к общению, взаимодействию, установлению личных контактов, взаимопониманию, умению вступить в диалог и его поддерживать и, главное, в развитых способностях производить смысловые преобразования не только в себе, но и в других. Стать субъектом – это значит репрезентировать себя другим, отразиться в других. В возможности транслирования, взаимообмена субъектностью заключается глубинный смысл педагогического взаимодействия. Отмеченные свойства личности представлены целым «семейством» понятий, отражающих направленность субъекта на реализацию своей «самости»: «самооценка», «самообразование», «самоанализ», «самоограничение», «самоидентификация», «самодетерминация», «самовоспитание».

Принципы как составная часть деятельностного подхода.

Специфическими принципами деятельностного подхода по мнению Е.Н. Степанова и Л.М. Лузиной являются следующие:

- принцип субъектности воспитания;
- принцип учета ведущих видов деятельности и законов их смены;
- принцип учета сензитивных периодов развития;
- принцип со-трансформации;
- принцип определения зоны ближайшего развития и организации в ней совместной деятельности детей и взрослых;
- амплификации (обогащения, усиления, углубления) детского развития;
- принцип проектирования, конструирования и создания ситуации воспитывающей деятельности;
- принцип обязательной результативности каждого вида деятельности;
- принцип высокой мотивированности любых видов деятельности;
- принцип обязательной рефлексивности всякой деятельности;

- принцип нравственного обогащения используемых в качестве средства видов деятельности;
- принцип сотрудничества при организации и управлении различными формами деятельности.

Вопросы для самопроверки:

1. Определите сущностный смысл деятельностного подхода в воспитательном процессе.
2. Дайте определение основным понятиям деятельностного подхода в воспитании учащихся.

2.3. Личностно-ориентированный подход в воспитательной деятельности

В последние годы личностно-ориентированный подход стремительно завоевывает образовательное пространство России. Многие педагоги и руководители учебных заведений считают его самой современной методологической ориентацией в педагогической деятельности.

Такая популярность личностно-ориентированного подхода обусловлена рядом объективно существующих обстоятельств. Во-первых, динамичное развитие российского общества требует формирования в человеке не столько социально-типичного, сколько ярко индивидуального, позволяющего ребенку стать и оставаться самим собой в быстро изменяющемся социуме. Во-вторых, психологи и социологи отмечают, что нынешним школьникам свойственны прагматичность мыслей и действий, раскрепощенность и независимость, а это, в свою очередь, детерминирует применение педагогами новых подходов и методов во взаимодействии с учащимися. В-третьих, современная школа остро нуждается в гуманизации отношений детей и взрослых, в демократизации ее жизнедеятельности. Отсюда очевидна необходимость построения личностно-ориентированных систем обучения и воспитания школьников.

Однако одного осознания целесообразности преобразований еще недостаточно для того, чтобы их осуществить. Не будет лишним заметить, что в настоящее время существует немало белых пятен в изучении возможностей и условий применения личностно-ориентированного подхода в педагогической практике. Большой вклад в разработку теоретических и методических основ этого подхода внесли такие ученые, как Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, Э.Н. Гусинский, В.В. Сериков, Ю.И. Турчанинова, И.С. Якиманская.

Опираясь на идеи педагогической и философской антропологии (К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, В.В. Зеньковский, Н.А. Бердяев, В.В. Розанов, В.П. Зинченко, О.Ф. Больнов, В. Дильтей, М. Шелер и др.) и научные труды отечественных и зарубежных ученых – представителей гумани-

стического направления в психологии и педагогике (А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Бернс, Я. Корчак, М. Монтессори, С. Френе, Дж. Дьюи, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили и др.), они предприняли усилия для становления в России в середине 90-х годов XX века теории и практики личностно-ориентированной педагогической деятельности.

Под личностно-ориентированным подходом принято понимать методологическую ориентацию в педагогической деятельности, позволяющую посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности. В данном определении отражена сущность этого подхода и выделены наиболее важные его аспекты:

- во-первых, личностно-ориентированный подход является прежде всего ориентацией в педагогической деятельности;
- во-вторых, он представляет собой комплексное образование, состоящее из понятий, принципов и способов педагогических действий;
- в-третьих, данный подход связан с устремлениями педагога содействовать развитию индивидуальности учащегося, проявлению его субъективных качеств.

Определение понятия и сущностных характеристик личностно-ориентированного подхода позволяет увидеть отличия данного подхода от традиционных, например, от индивидуального. Использование в педагогической деятельности и того и другого подхода предполагает учет индивидуальных особенностей ребенка. Однако если при применении личностно-ориентированного подхода это делается с целью развития индивидуальности ученика, то при использовании индивидуального подхода реализуется другая целевая установка – освоение учащимися социального опыта, т.е. каких-то знаний, умений и навыков, определенных в типовых программах обучения и воспитания и обязательных для усвоения каждым воспитанником. Избрание первого подхода связано с желанием содействовать проявлению и развитию в ребенке ярко индивидуального, а выбор второго – с направленностью педагогического процесса на формирование социально-типичного, что тоже крайне сложно осуществить без получения и учета информации об индивидуальных особенностях школьников. В этом и заключается принципиально важное отличие двух названных подходов.

Компоненты личностно-ориентированного подхода. Первая составляющая – основные понятия, которые при осуществлении педагогических действий являются главным инструментом мыследеятельности. Отсутствие их в сознании педагога или искажение их смысла затрудняет или даже делает невозможным осознанное и целенаправленное применение рассматриваемой ориентации в педагогической деятельности. К основным понятиям личностно-ориентированного подхода можно отнести следующие:

- индивидуальность – неповторимое своеобразие человека или группы, уникальное сочетание в них единичных, особенных и общих черт, отличающее их от других индивидов и человеческих общностей;
- личность – постоянно изменяющееся системное качество, проявляющееся как устойчивая совокупность свойств индивида и характеризующее социальную сущность человека;
- самоактуализированная личность – человек, осознанно и активно реализующий стремление стать самим собой, наиболее полно раскрыть свои возможности и способности;
- самовыражение – процесс и результат развития и проявления индивидом присущих ему качеств и способностей;
- субъект – индивид или группа, обладающие осознанной и творческой активностью и свободой в познании и преобразовании себя и окружающей действительности;
- субъектность – качество отдельного человека или группы, отражающее способность быть индивидуальным или групповым субъектом и выражающееся мерой обладания активностью и свободой в выборе и осуществлении деятельности;
- Я-концепция – осознаваемая и переживаемая человеком система представлений о самом себе, на основе которой он строит свою жизнедеятельность, взаимодействие с другими людьми, отношения к себе и окружающим;
- выбор – осуществление человеком или группой возможности избрать из некоторой совокупности наиболее предпочтительный вариант для проявления своей активности;
- педагогическая поддержка – деятельность педагогов по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, успешным продвижением в обучении, жизненным и профессиональным самоопределением (О.С. Газман, Т.В. Фролова).

Вторая составляющая – принципы Личностно-ориентированного подхода.

1. Принцип самоактуализации. В каждом ребенке существует потребность в актуализации своих интеллектуальных, коммуникативных, художественных и физических способностей. Важно пробудить и поддержать стремление учащихся к проявлению и развитию своих природных и социально приобретенных возможностей.

2. Принцип индивидуальности. Создание условий для формирования личности учащегося и педагога – это главная задача образовательного учреждения. Необходимо не только учитывать индивидуальные особенности ребенка или взрослого, но и всячески содействовать их дальнейшему развитию. Каждый член школьного коллектива должен быть (стать) самим собой, обрести (постичь) свой образ.

3. Принцип субъектности. Индивидуальность присуща лишь тому человеку, который реально обладает субъектными полномочиями и умело использует их в построении деятельности, общения и отношений. Межсубъектный характер взаимодействия должен быть доминирующим в процессе воспитания.

4. Принцип выбора. Без выбора невозможно развитие индивидуальности и субъектности, самоактуализации способностей ребенка. Педагогически целесообразно, чтобы учащийся жил, учился и воспитывался в условиях постоянного выбора, обладал субъективными полномочиями в выборе цели, содержания, форм и способов организации учебно-воспитательного процесса и жизнедеятельности в классе и школе.

5. Принцип творчества и успеха. Индивидуальная и коллективная творческая деятельность позволяют определять и развивать индивидуальные особенности учащегося и уникальность учебной группы. Благодаря творчеству ребенок выявляет свои способности, узнает о сильных сторонах своей личности. Достижение успеха в том или ином виде деятельности способствует формированию позитивной Я-концепции личности учащегося, стимулирует осуществление ребенком дальнейшей работы по самосовершенствованию и самостроительству своего «Я».

6. Принцип доверия и поддержки. Решительный отказ от идеологии и практики социоцентрического по направленности и авторитарного по характеру учебно-воспитательного процесса, присущего педагогике насильственного формирования личности ребенка. Важно обогатить арсенал педагогической деятельности гуманистическими личностно - ориентированными технологиями воспитания учащихся. Вера в ребенка, доверие ему, поддержка его устремлений к самореализации и самоутверждению должны прийти на смену излишней требовательности и чрезмерного контроля. Не внешние воздействия, а внутренняя мотивация детерминирует успех обучения и воспитания ребенка.

Третий компонент личностно-ориентированного подхода – это технологическая составляющая, которая включает в себя наиболее адекватные данной ориентации способы педагогической деятельности. Технологический арсенал личностно-ориентированного подхода, по мнению Е.В. Бондаревской, составляют методы и приемы, соответствующие таким требованиям, как:

- диалогичность;
- деятельностно-творческий характер;
- направленность на поддержку индивидуального развития ребенка;
- предоставление учащемуся необходимого пространства, свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения.

Большинство педагогов-исследователей склонны включать в данный арсенал диалог, игровые и рефлексивные методы и приемы, а также спосо-

бы фисилитации и педагогической поддержки личности ребенка в процессе его саморазвития и самореализации. Использование личностно-ориентированного подхода в обучении и воспитании школьников, как полагает Т.В. Фролова, невозможно без применения методов диагностики и самодиагностики. Петербургские ученые Е.И. Казакова и А.П. Тряпицына справедливо считают метод создания ситуации успеха важнейшим средством личностно-ориентированной педагогической деятельности. Теоретические и методические разработки Т.В. Машаровой убеждают в целесообразности включения в технологический арсенал личностно - ориентированного подхода методов создания для учащихся ситуаций индивидуального и коллективного выбора.

Наличие у педагога представлений о сущности, строении и структуре личностно-ориентированного подхода позволяет ему более целенаправленно и эффективно моделировать и строить в соответствии с данной ориентацией конкретные учебные занятия и воспитательные мероприятия.

Вопросы для самопроверки:

1. Дайте определение личностно-ориентированному подходу в воспитании.
2. Перечислите основные понятия личностно-ориентированного подхода.
3. Назовите принципы личностно-ориентированного подхода в воспитательной деятельности.

2.4. Философско-антропологический подход к воспитанию ребенка

Исходным положением в становлении философско - антропологического подхода в воспитании в нашей стране стали идеи К.Д. Ушинского о содержательном и познавательном наполнении педагогики и ее взаимоотношении с науками о человеке. По его представлению, педагогика – это «собрание правил практической деятельности», требующее научного обоснования. Логика этого обоснования проста: если общая антропология есть учение о человеке как о биологическом виде, то педагогическая антропология есть учение о человеке развивающемся, воспитывающемся. В своем труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» К.Д. Ушинский привел «обширный круг» антропологических наук, как научных дисциплин, в которых открываются, излагаются, сопоставляются факты, обнаруживающие свойства предмета воспитания, т.е. человека. К ним он отнес: анатомию, физиологию и патологию человека, психологию, логику, филологию, географию, изучающую Землю как жилище человека и человека как жителя Земли, статистику и др. Мысль великого педагога была сосредоточена не на проблеме изучения каждым воспитателем всех антропологических наук, а на создании синтетического учения о человеке, в котором бы осмысливались те факты из наук, «которые могут иметь прило-

жение в деле воспитания» и обеспечить всесторонние сведения о человеческой природе. Идея педагогической антропологии как синтетического учения о человеке, воспитываемом, развиваемом, учения, способного вобрать в себя достижения антропологических наук в педагогически интерпретированном виде, была сформулирована и частично для своего времени реализована К.Д. Ушинским. Однако педагогическая антропология в нашей стране не была создана. Она не могла быть создана ранее, чем возникли философские школы, претендующие на построение целостного философского образа человека как идеала образовательной системы. Подобные школы, которые и положили начало философской антропологии, возникли в первой четверти XX века. С этого момента проблема создания педагогической антропологии перешла в практическую плоскость.

Первая педагогическая концепция философско-антропологического плана была создана в Германии и изложена в работе М. Шелера «Формы знания и образование» (1926 г.). Затем обозначилось целое философско-педагогическое направление, представленное трудами философов и педагогов Г. Рота, Г. Плеснера, О.Ф. Больнова и многих других.

В России, в силу известных обстоятельств, философско-антропологическая проблематика в педагогике начала разрабатываться только в начале 90-х годов прошлого века усилиями В.С. Шубинского, А.В. Валицкой, И.А. Колесниковой, а наиболее методично и глубоко санкт-петербургским ученым О.Г. Прикотом.

Подход сориентирован на систематическую разработку педагогической антропологии как синтетического учения о человеке обучающемся, воспитываемом. Речь идет о синтезе знаний о человеке с целью использования их в интересах обучения и воспитания, т.е. о той идее, которая волновала К.Д. Ушинского. Подход в самом общем виде отвечает на вопросы: «Как, какими средствами и методами реализовать синтез знаний о человеке?», «Кто осуществляет этот синтез?», «Как использовать результаты этого синтеза в исследовательской и воспитательной работе?».

Синтез результатов человеческих наук, форм общественного сознания, культуры в целом в интересах воспитания осуществляется не путем непосредственного обращения исследователя или воспитателя к указанным сферам духовной жизни общества, а опосредованно, путем обращения к философской антропологии как к учению, уже освоившему, обобщившему, осмыслившему эти результаты и представившему их в форме существенных характеристик человеческого бытия. Подход сосредоточивает внимание исследователя и воспитателя на умении и искусстве педагогического истолкования этих характеристик, или, как принято говорить в контексте педагогической антропологии, на педагогической интерпретации существенных характеристик человека. Иначе, философско-антропологический подход разрабатывает проблему, связанную с созданием педагогической

антропологии на основе использования всех достижений человекознания, предварительно осмысленных философской антропологией.

Обращение к выводам философской антропологии, интерпретацию этих выводов как сущностных характеристик человека в интересах педагогики осуществляют педагоги-исследователи и педагоги-практики, т.е. воспитатели. Это означает признание де-факто паритетности субъект-субъектного характера взаимоотношений исследователя и воспитателя, науки и практики, методологии и методики, а по сути – их тождества. Таким образом, этот подход методологический, но в том смысле, который вкладывает в него современная западная мысль, обозначая и методологию и методику одним словом – «methodology». Приведенная логика построения подхода оправдывает его название как философско-антропологического.

Этот подход философский еще и потому, что он обуславливает особый метод исследования и воспитания – «философствование». Специфика этого метода, отличающая его от методов классической науки, может быть определена, по крайней мере, двумя чертами: во-первых, непосредственным постижением жизни воспитанника во всей ее полноте и богатстве; во-вторых, сосредоточенностью исследователя и воспитателя исключительно на процессе поиска Истины бытия (как признания, предназначения воспитанника), но не на самой Истине. Философия, по мнению М.К. Мамардашвили, ничего не утверждает; ничего не отрицает, она лишь стремится к истине. Это стремление создает и поддерживает ситуацию постоянного напряжения мысли и чувства воспитателя, неудовлетворенность имеющимися результатами и принципиальной незавершенностью постижения.

Философско-антропологический подход в своей исследовательской и воспитательной функциях сосредоточен на постижении духовной жизни воспитанника, духовного бытия, поэтому он относится к так называемым бытийным, онтологическим подходам, в отличие от уже существующих в педагогике научных, или гносеологических, подходов, ориентированных на научное познание воспитанника с целью его воспитания и перевоспитания в соответствии с известными внешними образцами. Онтологические подходы стремятся постичь ученика посредством понимания и взаимопонимания в процессе диалогического взаимодействия, общения. Если предметом научного познания выступают внешние проявления жизни воспитанника (действия, но не поступки, деятельность, реактивное поведение и все то, что можно наблюдать посредством органов чувств и зафиксировать), то предметом понимания становятся различные модусы (способы) духовного бытия (вера, надежда, любовь, признание, может быть неосознанное еще воспитанником, цель, смысл жизни и поступок как единство действия, переживания, убеждения, мысли и чувства, сознательного и бессознательного). Рассмотренное несовпадение гносеологических и онтологических подходов, научного познания человека и его диалогического понимания предельно полно выразил М.М. Бахтин: «Нельзя превращать человека в безгласный объект заочного

завершающего познания. В человеке всегда есть что-то, что только сам он может открыть в свободном акте самосознания и слова... Правда о человеке в чужих устах, не обращенное к нему диалогически, т.е. заочная правда, становится унижающей и умертвляющей его ложью, если она касается его «святая святых», т.е. «человеческого в человеке».

Философско-антропологический подход, противопоставляя научному познанию человека его диалогическое понимание, утверждает в педагогике понимающую методологию (или онтологию), понимающие подходы к любым фактам, событиям, ситуациям педагогической деятельности.

Особенность подхода и в том, что он задает специфическую философскую направленность всем субъектам воспитательного процесса не только в виде мировоззрения, методологии, но и в виде способа бытия. Этот способ бытия, в первую очередь воспитателя, мы определяем как понимающее бытие. В реальной жизни он означает: жить, работать, быть – значит понимать. Этот способ бытия мы также определяем как бытие в состоянии непрерывного диалога с собой, с другим (в первую очередь с воспитанником), с культурой.

Антропологическая ориентация подхода означает, что высшей ценностью и целью воспитания является Человек, «Истина его бытия», предназначение и подлинные возможности в плане самореализации. По мнению Е.Н. Степанова, Л.М. Лузиной, все остальное располагается на более низких этажах ценностной иерархии. Это относится и к личности как явлению на жизненном пути человека (В. Франкл, Б. Братусь, В.А. Лекторский). Личность – орудие, принадлежащее человеку в качестве уникального инструмента с целью присвоения себе родовой сущности, т.е. возможно полной самореализации.

Новейшая педагогическая антропология – педагогическое самосознание человечества – служит духовной, мировоззренческой, общетеоретической основой реалистической практики образования. Антропологический подход позволит нам взглянуть на проблему воспитания человека в комплексе. Становление человеческой субъектности, духовное развитие личности, образование человека – проблемы, стоящие на стыке философских, гуманитарных, социальных наук.

По мнению Б.М. Бим-Бада, представителей антропологического течения отличал от остальных западных и русских педагогов «многофакторный» подход как к проблеме истоков и движущих сил индивидуального развития, так и к вопросу о роли педагогического вмешательства в этот процесс. Сторонники антропологического подхода отводили воспитанию «решающую» роль в развитии личности именно потому, что признавали силу и биологических, и социальных факторов развития, считая последние ведущими в становлении роста человеческих способностей.

Благодаря усилиям М. Мак-Милан, М. Монтессори, О. Декроли пробивала себе путь идея, имевшая первостепенное значение для данного

подхода и ставшая едва ли не основной ее посылкой, идея сензитивности отдельных периодов развития к определенным по характеру, качеству и количеству взаимодействиям. Идея сензитивности периодов теснейшим образом привязала проблемы воспитания к решению проблем развития, условий, предпосылок факторов развития.

Дж. Адамс, Г. Винекен, Ф. Гансберг, П.Ф. Лесгафт, В.М. Бехтерев подчеркивали пластичность человеческой психики, позволяющей воспитанию многое изменить в природных данных индивида. Поэтому в ряду трех факторов развития: наследственности, взаимодействия окружающей среды и воспитания – последнее является самым существенным. Согласно рассматриваемой концепции, социальный фактор «сильнее» биологического, в частности потому, что человеческое мышление образовалось с помощью речи, в речь создана обществом.

Присвоение ребенком языкового, этического, эстетического и научного наследия родной страны и всего человечества – магистральный путь развития человека.

Антропологическая школа русской педагогики полностью учитывала социальный фактор воспитания наряду с природным, что отражалось в ориентации этого течения и на общественные, и на естественные науки человека. На укрепление методологических основ антропологической школы большое влияние оказали В.А. Вагнер, Н.Н. Ланге, В.М. Бехтерев. Н.Н. Ланге подчеркивал специфику психики человека как существа общественного, рассматривая ее как продукт общественного исторического развития.

В.М. Бехтерев исследовал рефлекторную деятельность высшей нервной системы не животных, а человека. Он сознательно стремился создать на основе этих рефлектологических исследований подлинно научную, объективную антропологическую базу общественных наук, в частности – педагогики. Задачи созданного им психоневрологического института заключались по преимуществу в понимании того, «что такое человек, как и по каким законам развивается его психика, как ее оберегать от ненормальных отклонений в этом развитии, лучше использовать школьный возраст для его образования, лучше направить его воспитание, как следует ограждать сложившуюся личность от упадка интеллекта и нравственности».

Разрешить самые актуальные вопросы общественной жизни, как показал В.М. Бехтерев, можно, только познав человека в его проявлениях ума, чувства и воли, в его идеалах истины, добра и красоты, познав дитя в его первых проявлениях привязанности к семье, матери, чтобы дать ему все, в чем нуждается его младенческая душа; познав юношу в его стремлениях к свету и правде, чтобы помочь ему в создании нравственных идеалов.

Решение этих проблем все более обращало внимание педагогов к идее единства и целостности душевной жизни, преемственно связанной с именами К.Д. Ушинского, И.М. Сеченова. Для антропологического направления само обращение к изучению личности предполагало целостный

подход. По мнению Н.Д. Виноградова, «антропология в обширном смысле, т.е. все науки о человеке, должна служить для педагогики основанием: о душе, о теле, о назначении человека».

Воспитание – движение от любопытства к мысли. Отсюда – необходимость пробуждать любопытство. Учение, по мнению антропологов, должно воспитывать логическую точность и дисциплину ума, силу сосредоточенности, терпение, прилежание, трудолюбие. Они исходили из идеи социальной природы мотивации учения. Живая связь с окружающей действительностью была прекрасным средством положительной мотивации воспитанников.

Продолжением идеи воспитывающей и обучающей среды, реализованной педагогами-антропологами, становилась идея воспитания как организация самостоятельности детей, в ходе которой воспитание и обучение превращается в естественный продукт их собственного творческого усилия.

Воспитывающая среда педагогов-антропологов решала важные и трудные педагогические проблемы: реализации принципа доступности обучения и при этом обучения на высоком уровне сложности; положительной мотивации учения; самостоятельности и активности воспитанников; создания условий для непосредственного ознакомления детей с «взаимоотношениями» самих вещей; приближения школы к жизни, трудового воспитания. Разрешение этих реальных педагогических проблем обеспечивалось использованием деятелями антропологического течения тех закономерностей воспитания и обучения, которые закладывались в воспитывающую среду. Среди них – зависимость прочности, глубины и продуктивности приобретенных учащимися знаний, умений и навыков от степени самостоятельности и творческого характера способов их приобретения. Огромное значение для успеха этой идеи имело применение знаний о сензитивных этапах развития, а тем самым – достаточно тесное соответствие воспитания наличному уровню развития ребенка.

Антропоориентированная педагогическая парадигма позволяет определить стратегическую цель гуманистического педагогического процесса в современных условиях. Общий механизм реализации этого процесса и тип взаимоотношений его участников раскрывает воспитательная парадигма самореализации личности.

Принципы философско-антропологического подхода. Как и в других гуманистически ориентированных концепциях и подходах принципы воспитания и исследования педагогической действительности не предшествуют, а сопровождают указанные виды деятельности, служат связующим звеном между наиболее общими ценностными основаниями, выступают в качестве условий, предпосылок эффективности:

- антропологический принцип: а) предписывает рассмотрение понятия «человек» в качестве исходной, базовой категории, а всех других категорий и понятий – как производных от исходной, описывающих и углуб-

- ляющих понимание сущности человека и специфики бытия; б) фиксирует выбор человека в качестве исходной, базовой ценности, определяющей цели, методы, средства и формы воспитания; в) акцентирует внимание, взаимные усилия субъектов воспитательного процесса на актуализации, воспроизведении и самоосуществлении «человеческого в человеке»;
- онтологический принцип обуславливает рассмотрение воспитания как модуса бытия человека, понятия воспитания как онтологической категории, методов, средств, форм воспитания – как различных способов бытия субъектов воспитательного процесса;
 - принцип диалогизма обеспечивает субъект-субъектный характер взаимоотношений участников воспитательного процесса, их ценностно - смысловое равенство и паритетность в воспитании и самовоспитании; создает возможность свободной диалогической самореализации субъектов воспитательного процесса в их общении с собой, другими, культурой;
 - принцип рассмотрения понимания и взаимопонимания в качестве необходимого и достаточного условия гуманности и адекватности любых методов, средств и форм воспитания;
 - принцип рассмотрения способности человека к самовоспитанию в качестве средства и механизма воспитания предусматривает приоритет инициативы воспитанника в выборе способов жизнедеятельности как способов самореализации;
 - принцип креативности предписывает использование только тех средств, методов и форм воспитания, которые создают условия для творческой самореализации воспитанника.

Значение философско-антропологического подхода для педагогики и конкретно для воспитания в том, что:

- усилия воспитания обращены к духовной реальности, т.е. к сущности, представленной в индивидуально неповторимой форме. Подобная переориентация воспитательных усилий, если она будет последовательно осуществлена, изменит педагогическое мышление: сущность не может быть познана посредством законов, открытых в природе, но, наоборот, законы природы и сама природа могут обрести смысл только в свете сущностных характеристик человеческого бытия, предназначения человека;
- философско-антропологический подход открывает возможность соотнести воспитания ребенка, подростка, юноши с их реальной жизнью, духовным бытием, а не подменять «тренировкой» посредством внесения в реальную жизнь искусственно создаваемых ситуаций, мероприятий;
- тактика воспитания в педагогической теории и практике основана на бережном отношении к индивидуальной сущности ребенка и неприятию какого бы то ни было насилия над ней. В этом видится подлинная гуманность подхода, открывающая простор самоактуализации индивидов.

Вопросы для самопроверки:

1. Дайте общую характеристику философско-антропологическому подходу в воспитании.
2. Перечислите основные принципы философско-антропологического подхода в воспитательной деятельности.

2.5. Синергетический подход как современная методологическая ориентация

Синергетика – достаточно молодая отрасль науки, которая стала самостоятельным научным направлением лишь в 70-е годы XX века. Ее название происходит от греческого слова «синергейя», означающее совместное действие, сотрудничество. Главным предметом изучения синергетиков являются процессы самоорганизации и саморазвития, протекающие в природных и социальных системах.

Большой вклад в становление новой отрасли науки внесли такие ученые, как немецкий физик профессор Штутгардского университета Г. Хакен (он ввел в научный обиход термин «синергетика»), бельгийский физико-химик русского происхождения профессор Брюссельского университета И. Пригожин, химик-экспериментатор Н.П. Белоусов (Институт биофизики Министерства здравоохранения СССР), биофизик А.М. Жаботинский (Институт биофизики АН СССР). В дальнейшем синергетические программы стали включать в качестве объектов изучения социальные явления, тем самым ученые стремились выявить общие принципы и закономерности процессов самоорганизации и саморазвития в системах самой разной природы. Постепенно идея синергетики проникает в педагогическую науку и практику, формируя новые представления о механизмах функционирования и развития таких самоорганизующихся, саморазвивающихся систем, как личность ребенка и учителя, ученический коллектив и сообщество педагогов, учреждение образования и его окружающая среда.

Большинство исследователей считают, что синергетика представляет собой особого рода «симбиоз» идей неклассической физики, кибернетики и системного подхода о происхождении, становлении и преобразовании нелинейных системных образований. Не случайно синергетический подход определяется ими как постнеклассическое междисциплинарное направление исследований открытых неравновесных и нелинейных систем с целью изучения процессов самоорганизации и саморазвития социальных и природных явлений.

Е.Н. Князева обращает внимание на своеобразие этого научного направления, которое заключается в том, что синергетика не только синтезирует фрагменты обыденного и научного знания, но и связывает эпохи –

древность с современными достижениями науки, и даже принципиально различные, восточный и западный, способы мышления и восприятия. От Востока синергетика воспринимает и развивает идеи целостности, цикличности, единого пути, которому следует мир в целом и человек в нем; от Запада – опору на анализ, эксперимент, общезначимость научных выводов, их транслируемость от одной научной школы к другой, от науки к обществу. Исходя из специфических особенностей нового направления исследований, Е.Н. Князева и другие ученые склонны считать синергетику скорее подходом к пониманию развития открытых нелинейных систем и особым стилем мышления, чем теорией.

Основными понятиями синергетики являются «самоорганизация», «открытость», «нелинейность», «неравновесность», «бифуркация», «флуктуация», «диссипативные структуры», «аттрактор». Так как они редко используются в педагогической литературе, то с помощью дифиниций Е.Н. Степанов и Л.М. Лузина предлагают раскрыть их содержание:

- самоорганизация – это процесс или совокупность процессов, происходящих в системе, способствующих поддержанию ее оптимального функционирования, содействующих самодостраиванию, самовосстановлению и самоизменению данного системного образования;

- открытость – это свойство системы, обусловленное наличием у нее коммуникационных каналов с внешней средой для обмена веществом, энергией и информацией;

- нелинейность – это наличие у системы множества вариантов, в том числе и альтернативных, возможных путей развития и способов ответных реакций системы на воздействия извне;

- неравновесность – это качество системы, находящейся вдали от состояния равновесия;

- бифуркация (в переводе с латинского означает «раздвоение») - это ветвление путей эволюции открытой нелинейной системы;

- диссипативные структуры – это новые структуры, возникающие в системе при удалении ее от состояния равновесия и рассеивании свободной энергии;

- аттрактор (близко к понятию «цель») – это относительно конечное, устойчивое состояние системы, которое как бы притягивает к себе все множество «траекторий» движения (развития) системного объекта.

В.И. Аршинов высказывает точку зрения о необходимости разделения синергетики (по аналогии с кибернетикой) на синергетику первого порядка (синергетика наблюдаемых систем) и синергетику второго порядка (синергетику наблюдающих). Главным инструментом синергетики второго порядка, по его мнению, должен быть диалог: диалог познающих систему или создающих модель нового системного объекта; диалог-встреча синергетики с философией и конкретно-научными дисциплинами в ходе познания процессов самоорганизации и саморазвития. Именно эту черту синер-

гетического познания имел в виду Г. Хакен, когда в предисловии к «Синергетике» разъяснял смысл названия нового научного направления. «Я назвал новую дисциплину «синергетикой», - писал он, - не только потому, что в ней исследуется совместное действие многих элементов систем, но и потому, что для нахождения общих принципов, управляющих самоорганизацией, необходимо кооперирование многих различных дисциплин».

Нельзя оставить без внимания рассуждение Е.Н. Князевой о целесообразности применения специальных методик сценарного мышления, в том числе и методики мозгового штурма, для обсуждения сложной проблемы и поиска различных вариантов разрешения проблемной ситуации. Такие методики направлены на преодоление стереотипов индивидуального сознания, его культурной замкнутости и дисциплинарной ограниченности.

Итак, синергетический подход – это методологическая ориентация в познавательной и практической деятельности, предполагающая применение совокупности идей, понятий и методов в исследовании и управлении открытыми нелинейными самоорганизующимися системами.

Безусловно, понятия, принципы, методы и приемы синергетического мышления и мировосприятия представляют интерес для педагогов, постоянно находящихся и действующих в мире нелинейных открытых систем. Руководящие и педагогические работники образовательных учреждений должны отчетливо осознавать, что имеют дело с явлениями и процессами, функционирующими на основе механизмов организации и самоорганизации.

Синергетические представления имеют большое практическое значение при проектировании и построении систем воспитания учащихся. Соблюдение принципа самоорганизации и саморазвития в педагогической деятельности нацеливает субъектов создания воспитательной системы на обстоятельное изучение процессов саморегуляции деятельности, общения и отношений в образовательном учреждении, на выявление тенденций, внутренних механизмов и резервов развития создаваемой системы.

Ознакомление педагогов-воспитателей с положениями синергетики нередко ведет к изменению их педагогических взглядов и действий. Они пытаются освободить свое сознание от идей насильственно формирующейся педагогики, стремятся отказаться от применения приемов и способов прямого («лобового») воздействия на личность ребенка. Им становится более понятным смысл известного утверждения Л.С. Выготского: «С научной точки зрения нельзя воспитывать другого. Оказывать непосредственное влияние и производить изменения в чужом организме невозможно, можно только воспитываться самому...» Поэтому неслучайно российские педагоги активно и старательно овладевают искусством педагогического обеспечения (содействия, сопровождения) процессов самопознания, самостроительства и самореализации учащихся.

Использование синергетического подхода в практической деятельности способствует обогащению учебно-воспитательного процесса диалого-

выми приемами и методами педагогического сопровождения и взаимодействия. Это, в свою очередь, интенсифицирует не только процесс развития учащихся, но и личностно-профессиональный рост педагогов. Диалог мнений, мотивов, ценностных установок детей и взрослых содействует формированию духовно богатой, нравственно чистой и эмоционально благоприятной атмосферы в школьном коллективе, развитию и раскрытию неповторимых индивидуальностей его членов.

Вопросы для самопроверки:

1. Дайте определение синергетическому подходу в воспитании.
2. Назовите основные понятия синергетического подхода в воспитании.

Библиографический список

1. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. - М., 1998.
2. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М., 1973.
3. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегия личностно-ориентированного воспитания //Педагогика. - 2001.- №1.
4. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности. – Волгоград, 2001.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991.
6. Игнатова В.А. Педагогические аспекты синергетики // Педагогика. - 2001. - №8.
7. Климантович Н.Ю. Без формул о синергетике. – Минск, 1986.
8. Лузина Л.М. Теория воспитания: философско-антропологический подход. – Псков, 2000.
9. Степанов Е.Н. Моделирование воспитательной системы образовательного учреждения: теория, технология, практика. – Псков, 1998.
10. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М., 2002.
11. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. - М., 1996.

ГЛАВА 3. РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ИДЕЙ В РУССКОЙ ПЕДАГОГИКЕ

3.1. Гуманистические идеи русской педагогики конца XIX – начала XX веков

Гуманистические направления русской педагогики, несомненно, имеют прогностическое значение. В этом случае теория и практика гуманизации образования в современной школе должна рассматриваться как новый, очередной этап развития гуманистической мысли в российской педагогике. Это означает, что разработка принципа гуманизации в современной педагогике должна и может быть более детерминирована идеями дореволюционной педагогики.

Прогностическое значение гуманистических идей дореволюционной педагогики проявляется как в констатации факта разработки в современный период идеи или положения, выдвинутых педагогами того времени, так и в поиске идей и положений, еще не разработанных, но крайне актуальных сегодня.

Отличительными чертами гуманных отношений между педагогами и учащимися (как условия гуманизации образования) являются: любовь к ребенку; знание детей; понимание ребенка; чуткое к нему отношение; взаимное уважение педагогов и учащихся; вера в ребенка; признание и развитие индивидуальности каждого ученика; умение учиться быть другом ученика; ориентация на активное учение и др. Рассмотрим их подробнее на основе сравнительного анализа содержания понятий у представителей различных направлений гуманистической педагогики России.

Любить ребенка. Наиболее характерна эта черта для универсального гуманизма. Педагог должен полюбить ребенка априори, искренне и глубоко, каким бы испорченным ученик ни оказался впоследствии. Наоборот, чем испорченнее ребенок, тем больше любви ему требуется (К.Н. Вентцель). Любовь к ребенку и учащемуся юноше – одно из важнейших нравственных качеств учителя и в то же время черта гуманной педагогики. Учитель должен любить как конкретного ребенка, так и в целом возрастной период детства и юношества. Проявляется любовь к детям в готовности учителя защищать и оберегать их в случае необходимости. Важно отметить, что при этом каждый учащийся имеет право на внимание и благорасположение учителя (П. Ф. Каптерев).

Анализ русского педагогического наследия показал, что важнейшим требованием, встречающимся у всех без исключения педагогов, является *требование знания индивидуальных и возрастных особенностей детей*, с которыми работает учитель.

Это требование может выполняться с помощью наблюдения и фиксирования результатов в дневнике (Н.И. Пирогов) – наиболее простой спо-

соб, эмпирический уровень, интуитивный анализ (Л. Н. Толстой); на основе использования специальных психолого-педагогических знаний (К. Д. Ушинский); на основе изучения динамики проявлений естественного стремления ребенка к развитию и его анализа с позиции глубокого знания детской природы (В. П. Вахтеров); с помощью специально разработанных систематических опросников, знания учителем педагогической психологии (о представлениях, ощущениях, развитии памяти, воображения, разных видов чувствований, воли и характера, о типах души) (П. Ф. Каптерев).

Наиболее глубокое научное обоснование данное требование получило в психологическом и эволюционном направлениях практического гуманизма.

Требование *понимать ребенка* в определенной степени присуще всем ветвям русской гуманистической педагогики. Это проявляется в способности педагога перенестись в мир детства, переселиться в «духовный мир ученика, а не переносить ребенка в мир взрослых со своими сформировавшимися моральными нормами» (Н.И. Пирогов). Педагог «должен научиться понимать душу ребенка» (К.Д. Ушинский), для чего «необходимо учителю уметь читать в детской душе, хорошо понимать психологические и дидактические принципы, быстро осваиваться в детской среде, понимать ее нужды и интересы и в соответствии с этим действовать» (П.Ф. Каптерев). Это требование предполагает высокую проницательность педагога, чтобы понимать, что ждет от него и пытается получить ребенок (К.Н. Вентцель).

Понимание ребенка предполагает и *чуткое к нему отношение*, которое проявляется в отказе от требования одного шаблона и одной «программы для всех детей и ориентирует педагога на развитие всего положительного, ценного в каждом ребенке, как бы оригинально оно ни было» (В.П. Вахтеров). Педагог не может «мерить всех одним аршином», и особенно чуткое, внимательное отношение требуется слабым учащимся (П.Ф. Каптерев).

Требование чуткого отношения к детям проявляется в терпеливости учителя в ожидании результатов обучения, неподавлении воли учеников. Чуткость учителя должна проявляться и в понимании того, что всякая насильственная попытка обучения не приближает, а удаляет ученика от цели, подобно тому как «грубая рука человека, которая, желая помочь распусться цветку, стала бы разворачивать цветок за лепестки и перемяла бы все кругом» (Л.Н. Толстой).

Характерным требованием для гуманных отношений педагогов и учащихся является их *взаимное уважение*. Это требование весьма трудно осуществимо при переходе от авторитарных к гуманным отношениям, так как предполагает уважение законов детства со стороны взрослых (Н.И. Пирогов), признание самоценности детства и юношества. Данное требование проявляется в уравнивании в правах детей и взрослых.

В.П. Вахтеров подчеркивал право детей на нормальные интересы своего возраста, так же, как за взрослыми признается право на их законные интересы. Уважение человеческого достоинства в ребенке предполагает либо отказ от унижительных и оскорбительных наказаний (прежде всего, телесных) — что свойственно абстрактному и практическому гуманизму, либо полный отказ от каких бы то ни было наказаний вообще (требование сторонников свободного воспитания).

Уважение к детству рассматривается как необходимая основа обучения (К.Д. Ушинский), так как «дитя также личность и также требует покровительства законов».

Уважение учащейся личности, признание ее свободы и самостоятельности должно быть основой всего школьного строя (П. Ф. Каптерев).

К.Н. Вентцель в «Декларации прав ребенка» отмечал, что ребенок во всех возрастах своей жизни в своей свободе и правах равен со взрослым совершеннолетним человеком. Уважение ученика проявляется в предоставлении ему свободы выбора и свободы творчества. Одним из основных отличий практического и универсального гуманизма является различный уровень предоставления учащимся свободы выбора и свободы творчества, причем сторонники универсального гуманизма снимают все ограничения в возможности выбора и свободе творчества.

Требование *веры в ребенка* является характерным для отношений сотрудничества и отрицается авторитарной педагогикой, построенной на недоверии к учащимся. Вера в ребенка, в его силы и возможности базируется на положении о врожденном стремлении человека к сознательной деятельности, а не к лени (К.Д. Ушинский). Первое, что должен сделать учитель, — дать ребенку веру в свои силы, в добро, зародыш которого положила в нем природа (В.П. Вахтеров).

Проявляется данное требование в поддержании веры в собственные силы в ребенке, так как без уверенности человек ничего не может сделать (К.Д. Ушинский). Учитель должен внушать ребенку веру в себя, «бодрость духа, доверие к своим силам, уверенность в возможности преодоления трудностей», что необходимо для успешного учения.

Доверие к детям проявляется в предоставлении им возможности самостоятельного разрешения конфликтных ситуаций (Л.Н. Толстой) и самостоятельной постепенной выработки апостериори правил и норм поведения (К.Н. Вентцель) в противовес насаждению готовых норм и форм поведения.

Рядоположенным в данном случае является требование признания и развития индивидуальной исключительности каждого ребенка. К сожалению, достаточно четко это требование можно сформулировать только на основе работ К.Н. Вентцеля и П.Ф. Каптерева, но в зарубежной гуманистической педагогике (Вальдорфские школы, Дальтон-план и т.д.) оно признано наиболее существенным.

Признание индивидуальной исключительности предполагает признание и принятие учителем совокупности положительных и отрицательных проявлений личности ученика в их неразрывном единстве; именно эта неповторимая совокупность и составляет исключительность личности.

Индивидуальная исключительность может проявиться только в обществе, системе (то есть происходит актуализация субстратных свойств элемента – терминология теории систем). Это положение выражено К.Н.Вентцелем следующим образом: «Я ношу в себе, в своей душе весь мир и все человечество, и эта драгоценная ноша помогает мне быть своеобразной индивидуальностью в самой высшей возможной для меня степени».

Для представителей универсального гуманизма характерно требование к учителю *уметь быть другом* ученика. К.Н. Вентцель ввел для обозначения этого явления термин «воспитывающее общение», что означает «взаимодействие в форме свободного духовного общения, при котором педагог становится другом, братом ребенку, его старшим товарищем». Позиция взрослого человека – не начальника и правителя, а товарища, друга, сотрудника и помощника. У ребенка и взрослого равные права на обучение и воспитание друг друга.

Проявляется это требование в видении в ребенке единомышленника, умения взрослого учиться у детей чувствовать правду, добро и красоту (Л.Н. Толстой). При этом учитель никогда не должен демонстрировать свою силу перед ребенком, так как «ум человеческий может действовать только тогда, когда он не подавляется внешними влияниями».

Важнейшей чертой гуманных отношений является ориентация учителя на *активное*, а не пассивное учение детей, признание и на словах, и на деле *субъектной позиции* ученика в образовательном процессе. Это общее положение дифференцируется в зависимости от направления гуманистической педагогики.

Так, для абстрактного гуманизма характерно только провозглашение большей активности учащихся, их большей самостоятельности, использование в образовательном процессе сократовских способов учения, без теоретической разработки данного требования (Н.И. Пирогов, Н.А. Добролюбов).

Более тщательно этот вопрос разрабатывался в теориях и технологиях практического гуманизма. К. Д. Ушинским была предпринята попытка философского и психологического обоснования необходимости и возможности активности учащихся на основе врожденного стремления к деятельности (без детальной разработки); отдельно рассмотрена необходимость сочетания умственной и физической активности учащихся (В.П. Вахтеров). П.Ф. Каптерев через теоретическое обоснование трех форм знаний (догматической, аналитической и генетической) показал большую продуктивность и результативность последней формы.

Крайне неразработанным в советской педагогике было положение об активности ребенка в выработке моральных норм поведения, нравствен-

ных начал. Авторитарная педагогика основывается на обучении детей твердо установленному догматическому кодексу морали, универсальный же гуманизм предполагает выработку норм поведения в процессе деятельности. Прогностическое значение гуманистических идей проявится, на наш взгляд, в тщательной разработке этого положения, так как в зарубежной педагогике оно достаточно разработано (Д. Дьюи, У. Килпатрик).

Наиболее глубоко и целостно требование ориентации учителя на ученика как субъекта деятельности и собственного развития разработано универсальными гуманистами. Так, Л.Н. Толстой понимал процесс образования ребенка как совместную деятельность обучаемого и обучающего, где учитель выступает в роли старшего, опытного друга, советчика, помощника. Он неоднократно использовал прилагательное «совместный»: «совместное чтение», «совокупная деятельность образовывающего и образовываемого, основанная на стремлении к равенству знаний». Тщательный анализ его работ позволил убедиться в том, что он употреблял его именно в том значении, какое сейчас имеет место в педагогике (И.П. Иванов) и психологии (А.В. Петровский). Прежде всего, это наличие общей цели у обучающего и обучаемого. На этот момент Л.Н. Толстой обращал особое внимание: «Деятельность образовывающего, как и образовываемого, имеет одну и ту же цель. Задача науки образования есть только изучение условий совпадения этих двух стремлений к одной общей цели, указания на те условия, которые препятствуют этому совпадению. Нам нужно определить, что есть та свобода, отсутствие которой препятствует совпадению обоих стремлений и которая одна служит для нас критерием всей науки образования».

Обязательными являются совместные с учащимися планирование и организация учебного процесса, выражающиеся в оптимальном поиске и отборе содержания учебного материала, методов обучения и форм организации познавательной деятельности.

Обсуждение, анализ и оценка результатов деятельности как в диаде «учитель — ученик», так и в диаде «ученик — ученик» при написании сочинений, изучении литературных произведений и т. д. также являются обязательным компонентом совместной деятельности. Л.Н. Толстой отмечал, что «поправлять ошибки у других доставляет детям большое удовольствие». Качественная взаимооценка была распространенным явлением в Яснополянской школе: «Нескладно», — кричат некоторые, слушая сочинение товарища... Личные характеры начинают выражаться так резко, что мы делали опыт заставлять их угадывать, чье мы читали сочинение, и в первом классе угадывают без ошибок».

При этом Л.Н. Толстой отводил учителю не позицию стороннего наблюдателя, а позицию непосредственного активного и равноправного участника всего, что приходится делать учащимся (в зарубежной педагогике эта идея наиболее полно нашла воплощение в Вальдорфской школе).

Сходная структура деятельности учащихся была предложена и К.Н.Вентцелем: свободная постановка цели, определяемая чувствами и идеями ребенка, которые являются наиболее полным выражением его личности; выбор наиболее подходящих средств, требующих применения интеллекта; последовательное и систематическое пользование средствами, требующее напряжения волевой деятельности и работы фантазии, то есть творческого начала. Важно отметить, что такой компонент, как самоанализ и оценка результатов деятельности, не присутствует в работах К.Н. Вентцеля, в отличие от Л.Н. Толстого, что, на наш взгляд, является упущением.

Структура деятельности, в основе которой лежит свободный выбор учащихся, во многом схожа с подходами к деятельности и ученику как субъекту деятельности в работах педагогов-новаторов. Структура деятельности, изложенная К.Н. Вентцелем и ориентированная на свободу творчества и самосозидания, до сих пор не получила должного признания и развития в отечественной педагогике. В то же время есть основания полагать, что эти идеи найдут применение в инновационных учебных заведениях.

В конце XIX века на Западе возникли так называемые новые школы. Они отличались друг от друга концептуальными установками, содержанием образования, формами и методами учебно-воспитательной работы. Но несмотря на всю пестроту одна черта была присуща этому движению – отрицательное отношение к традиционной педагогике. Представители "нового воспитания" ставили в центр обучения и воспитания личность ребенка, ее самобытность. Причем решающее значение в развитии личности ребенка придавалось его собственному опыту.

На рубеже XX века в России тоже появилось несколько "новых школ". Это школа Е.С. Левицкой в Царском селе (1900), гимназии Е.Д. Петровой в Новочеркасске (1906) и О.Н. Яковлевой в Голицыне под Москвой (1910). Осуществляя воспитание, близкое к природе, заботясь о гармоничном развитии детских сил, обращая огромное внимание на физическое воспитание и гигиеническую обстановку жизни и труда учащихся, разумно организуя учебный процесс, они, как и другие "новые школы", ставили своей целью воспитание знающих, волевых, инициативных деятелей, способных стать руководителями хозяйства, «капитанами индустрии», в которых все более нуждался развивающийся капитализм. Первую из этих школ открыла Е.С. Левицкая (внучка известного писателя и историка Н.А. Полевого), которая сама побывала в Англии, а затем во Франции и Германии, внимательно изучила организацию "новых школ" и решила основать такую же в России.

Как и другим учебным заведениям, созданным силами частной и общественной инициативы и отступившим от казенного образца, школе Левицкой с трудом пришлось отстаивать свое существование, преодолевая различные препоны и запреты. Создать в тогдашних российских условиях среднюю школу с совместным обучением девочек и мальчиков не пред-

ставлялось возможным, поэтому вначале была организована маленькая школа из младших классов, занятия в которой начали всего шесть учеников – три девочки и три мальчика.

Через полтора года, чтобы открыть третий класс с совместным обучением и иметь возможность принимать пансионерами не только мальчиков, как было разрешено вначале, но и девочек, пришлось добиваться особого разрешения министра народного просвещения; ходатайство об открытии следующего класса необходимо было подавать каждый год. Министр Ванновский, в свою очередь, обращался с особым докладом к царю и только благодаря "высочайшей милости", а вернее благодаря энергии и настойчивости Е.С. Левицкой школа могла развиваться в среднее учебное заведение. Решающую роль играло и то, что учреждение Левицкой было не большой и очень дорогой школой для детей богатых и знатных родителей. Эти ограничительные условия школы подчеркивал и попечитель учебного округа, докладывавший, что совместное обучение допущено здесь для очень ограниченного числа учащихся "из хороших семей (так как плата взимается очень высокая)".

Укрепило репутацию учебного заведения в глазах начальства и то, что в беспокойные 1905-1907 гг. эту школу, единственную из царскосельских учебных заведений, не коснулись ученические беспорядки. Занятия в школе не прерывались ни на один день, и в июне 1907 года она получила права правительственных мужских гимназий. Первый выпуск в школе состоялся в декабре 1908 года. В восьмом выпускном классе было всего четыре выпускника, показавших на экзаменах блестящие познания по всему курсу.

Вся образовательно-воспитательная система учебного заведения Левицкой была ориентирована на достижение целей, поставленных "новой школой". Очень важным считалось придать школе домашний, семейный характер, чтобы не было ни малейшего намека на казенщину и формализм, а место скучных книжных занятий и зубрежки заняли бы всевозможные интересные работы, игры, экскурсии и беседы. Для этого, по твердому убеждению Левицкой, в школе должно быть 80-100 воспитанников (в классе не более 15 учащихся). Богатая аристократическая школа могла, конечно, позволить себе такую роскошь. В 1915/16 учебном году, например, в восьми классах школы было 46 учеников и 34 преподавателя.

Воспитатель, которому поручалось 10-15 детей, был в то же время их учителем. Живя вместе с воспитанниками, принимая участие во всех их занятиях, играх и забавах, он прекрасно знал все индивидуальные особенности и черты характера каждого ребенка. Воспитательному влиянию педагога отводилась огромная роль.

При всем домашнем, семейном характере школы Левицкая добилась того, что там царил деловая обстановка, четкий, строгий и даже суровый режим. Неукоснительно соблюдался твердый распорядок дня, постоянный контроль за четким и обязательным исполнением всех правил и распоря-

жений, отданных как детям, так и воспитателям, строгость и подтянутость в одежде и во всем внешнем облике взрослых и детей. Авторитет начальницы был очень высок. Секрет успеха школы многие видели в ее "нетерпимости, доходящей до фанатизма, ко всякой форме физического и морального разгильдяйства". Левицкая не терпела неряшливости ни в одежде, ни в походке, ни в труде. Твердой дисциплины и исполнительности в школе добивались не только убеждением, но и такими мерами, как лишение отпуска, участия в общем празднике и т.п. Существовал и карцер.

С первых же дней пребывания в школе детей приучали к самостоятельности. Во всем необходимом они обязаны были обслуживать себя сами: убирать постели, содержать в порядке обувь, одежду и личные вещи. Позднее им давались различные поручения: дежурство в классе, в столовой, у телефона, заведование спортивным инвентарем, учебными пособиями, получением и отправкой почты и т.д. В отсутствие начальницы, воспитателя, служителя (время их отдыха считалось священным, и никто не имел права беспокоить их в эти часы даже по неотложному делу) воспитанники полностью замещали их.

Старшим воспитанникам разрешались самостоятельные, без провожатых поездки домой, в отпуск, их посылали с поручениями в Петербург, назначали казначеями каких-либо сумм на школьные расходы или хранителями карманных денег учащихся. Наличие карманных денег считалось одной из воспитательных мер. Детей приучали расчетливо, экономно, предусмотрительно тратить полученные от родителей деньги (на проезд, почтовые и другие расходы), кроме того, воспитанники обязаны были возмещать порчу школьных вещей из своих личных денег. Такой непредвиденный расход или неэкономная, нерасчетливая трата карманных денег могли лишить воспитанника и отпуска, если у него не оставалось денег на проезд.

Школа знала, что воспитывает тех, кто со временем сам делается хозяином и распорядителем большого дома, дела, службы, поэтому уделяла большое внимание выработке деловых качеств, собранности, организованности, расчетливости и настойчиво приучала к беспрекословному подчинению установленному порядку.

Одной из главных задач нравственного воспитания в школе Левицкой считалось воспитание воли. Побороть раздражительность во время ссоры, удержаться, например, от желания напиться, когда мучает жажда, признавалось большой доблестью. Всякое проявление слабости, безволия осуждалось и становилось предметом специальной беседы.

Большая роль отводилась воспитанию черт "джентльмена". Детям постоянно внушали, что охотное и любезное выполнение просьбы, распоряжения, оказание услуги окружающим требуется в общежитии от каждого воспитанного человека. Грубость, хвастовство, несправедливость друг к другу в отношениях детей искоренялись. Осуждалось ябедничество, начальница и педагоги не принимали жалоб на товарищей. То, что передано

кем-то, не разбиралось. Но такие проступки, как ложь, обман, хитрость, злобность по отношению к товарищам, намеренное неуважение школьных порядков, передавались на рассмотрение товарищеского суда. Решение суда сообщалось начальнице, которая могла или утвердить, или не утвердить его. Последнее случалось крайне редко. Суд играл большую роль в школьном самоуправлении, которое рассматривалось как средство воспитания самостоятельности, ответственности за свои поступки, выработки общественного мнения и критериев нравственности.

Важное место в жизни школы занимали школьные клубы, объединявшие учеников-сверстников. Их работу организовывали сами учащиеся; воспитатели выступали лишь в соответствующей роли, они могли быть приглашены для участия в дебатах, обсуждении рефератов, подготовленных учениками, в литературных и научных чтениях и других клубных занятиях.

С особенным вниманием школа относилась к физическому здоровью воспитанников, считая, что без этого нельзя успешно решать никакие другие учебно-воспитательные задачи. Как и большинство "новых школ", учебное заведение Левицкой размещалось в красивой загородной местности. На 50 десятинах земли располагались службы, фермы с собственными коровами, сад, огород, площадки для футбола, лаун-тенниса, каток. 36 десятин занимало большое поле для игр, прогулок, проведения праздников. Удобство, простота, идеальная чистота, множество цветов, обилие света и воздуха должны были благотворно влиять не только на физическое состояние, но и на общий настрой детей, поддерживая в них бодрость и жизнерадостность, воспитывая эстетически. Все помещения, особенно спальни, тщательно проветривались, в них поддерживалась довольно низкая температура.

Физическим упражнениям, подвижным играм, спорту отводилось очень много времени: зимой – коньки, лыжи, хоккей, устройство ледяной горки, уборка снега; летом и весной – футбол, крокет, теннис, лапта, работа в саду и огороде. Между уроками проводились 20-минутные занятия гимнастикой, чаще всего на воздухе, под музыку. При любой погоде каждое утро начиналось для всех воспитанников с пробежки и обливания или обтирания холодной водой.

Три раза в неделю специальный военный преподаватель проводил строевые занятия, в остальное время гимнастикой, бегом, упражнениями на брусьях и других снарядах руководил воспитатель-англичанин. Физическое воспитание новичков и ослабленных детей было индивидуализировано. Старшеклассников считали полезным утомлять перед сном гимнастикой, что и делалось через день. Ежегодно весной устраивали большие спортивные праздники, на которых дети демонстрировали свои умения и достижения.

В области умственного воспитания школа Левицкой, в основном следовала тем же принципам, что и другие «новые школы». И хотя, определяя содержание обучения, она не могла игнорировать обязательной про-

граммы, установленной министерством для гимназий, школа пыталась восполнить пробелы программы, углубляя курс отдельных предметов и включая английский язык и другие дополнительные дисциплины. Расширение программы усложняло учебный процесс, поэтому для избежания перегрузки важное значение приобретали методика обучения, продуманная организация занятий, распорядок дня. Условия интерната позволяли рационально планировать учебную нагрузку в течение всего дня.

Сознавая важность приучения детей к самостоятельной работе, школа создавала необходимые условия для занятий во внеучебное время: воспитанники могли проводить опыты, собирать коллекции, гербарии, мастерить, заниматься рукоделием, готовить рефераты и доклады, обращаться к литературным источникам. Еженедельно в школе устраивались научно-популярные лекции по химии, астрономии, истории искусств, сопровождавшиеся всевозможными иллюстрациями. В их организации активную роль играли сами учащиеся.

Преподаватели школы, занимаясь проверкой новых методов, разработанных педагогической наукой на основе исследований экспериментальной психологии, разрабатывали и свои приемы и способы обучения, направленные на активизацию учебного процесса, пробуждение и развитие интереса к учению, самостоятельности мышления учащихся.

Большое внимание обращалось на умение практически применять полученные знания на уроках труда, в школьных мастерских, во время полевых и садовых работ. Как и в зарубежных «новых школах», физический труд рассматривался здесь как фактор укрепления здоровья, развития физической ловкости, сообразительности, любознательности.

Аналогичная образовательно-воспитательная система была создана и в других русских «новых школах». Организуя свою работу на основе новейших достижений педагогической науки, внушая детям "джентльменские" понятия о чести, выдержке, благородстве, прививая привычку к самообслуживанию, вводя элементы ученического самоуправления, закаляя тело, развивая интеллект и художественный вкус воспитанников, эти школы внесли свой вклад в формирование элиты тогдашнего российского общества.

Доказывать прогностическое значение идей представителя национального направления К. Д. Ушинского нет необходимости, так как он относится к числу наиболее изученных и цитируемых педагогов прошлого. Самой актуальной сейчас является его мысль об отказе от поощрений и наказаний в школе. Он считал их не безвредными гигиеническими средствами, предупреждающими болезнь или излечивающими ее, а лекарствами, которые вытесняют болезни из организма другой болезнью. Он подчеркивал, что если поощрения и наказания остаются до сих пор необходимыми для детей, то это показывает только несовершенство искусства воспитания. Правильно организованный процесс обучения, учитывающий возрастные и индивидуальные особенности детей, есть «одно из рациональнейших и дей-

ствительнейших средств, не только предупреждающих нравственные детские болезни, но и излечивающих их разумной деятельностью».

К. Д. Ушинский сформулировал и условия хорошего преподавания, основными из которых являются следующие: все учение должно совершаться в классе не только при учителе, но вместе с учителем, без всяких домашних уроков и задач; беспрестанно должно повторяться старое с прибавлением нового при каждом повторении, так, чтобы новое непременно строилось на старом.

Первое условие нашло отражение в деятельности Ш.А. Амонашвили и его коллег, а также многих других педагогов, работающих в начальной школе. Второе — являлось основополагающим в работе педагога-новатора В.Ф. Шаталова.

Идея К.Д. Ушинского об усилении национального компонента в содержании образования весьма актуальна в настоящее время и для начальной школы может быть реализована на основе частичного использования учебников, созданных дореволюционными педагогами (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, В.П. Вахтеров).

На практике идеи национальной гуманистической системы были реализованы С.А. Рачинским в сельских школах.

Сергей Александрович Рачинский родился 2(14) мая 1833 года в старинной дворянской семье Рачинских-Баратынских, в родовом поместье в селе Татеве Вельского уезда Смоленской губернии (ныне Оленинский район Тверской области).

Получив прекрасное домашнее образование, он в 1849 году поступил в Московский университет. Сферой его научных интересов стала ботаника, физиология растений. В 1866 году он защищает докторскую диссертацию "О некоторых химических превращениях растительных тканей". Но его интересы не ограничивались естественными науками. Рачинский активно занимается философией, а также общественной и преподавательской деятельностью. У него как человека энциклопедических знаний был широкий круг друзей и знакомых. Он общался с философами А.С. Хомяковым, братьями Киреевскими, В.В. Розановым, СМ. Соловьевым, был дружен с В.П. Боткиным и зоологом К.Ф. Рулье. Желанными гостями в доме Рачинского в Москве были Л.Н. Толстой, П.И. Чайковский, братья Аксаковы, историк В.И. Терье и многие другие.

Уйдя в 1868 году в отставку с должности профессора Московского университета, С.А. Рачинский поселился в своем родовом имении Татеве. Здесь он основал школу и еще 18 школ в округе, которые образовали некое воспитательное и образовательное пространство. Возникло сообщество педагогов, объединенных одной идеей и одним лидером. Влияние С.А. Рачинского и созданных им школ на школьное дело оказалось столь значительным, что споры о его роли в отечественной педагогике не стихают до настоящего времени. Ключом к пониманию всей педагогической концеп-

ции этого ученого и педагога-практика является, по мнению исследователей, то, что в основе его школы лежали семейное воспитание, традиции русской народной жизни и ее православные устои.

Несмотря на то, что школы Рачинского достигли блестящих результатов, многие педагоги конца XIX – начала XX века и современные ученые относили С.А. Рачинского к апологетам церковно-приходской школы. Его называли даже "махровым реакционером".

Между тем, Рачинский усматривал в религии прежде всего основу духовности ребенка в условиях своего времени. В служителях церкви в условиях тогдашней деревни он видел наиболее подготовленных учителей и замечал, что "народ сам признает духовенство своим учителем".

Главная отличительная особенность сельской школы, по убеждению Рачинского, состоит в том, что она прежде всего учреждение *воспитательное*. В школе Рачинского господствовали дух народной культуры, традиции сельской общинности. Его школу можно назвать школой "добрых нравов". Ее учебная программа имела художественно-эстетическую направленность. Жизнь в школе основывалась на творческом труде, большую роль выполняли игра и праздники.

Школы С.А. Рачинского – учреждения своего времени. Организация учебно-воспитательного процесса в них учитывала интересы родителей и особенности крестьянского быта. В его школе обучали культуре земледелия, пчеловодства и садоводства, основам плотницкого и столярного дела, приобщали к народным промыслам. Основной дидактической задачей было приращение ученикам умений. При этом использовался такой методический прием, как самостоятельный учебный труд учеников при помощи и под руководством учителя. Воспитательная система Рачинского была основана на трех фундаментальных идеях: гуманизме, народности и нравственности.

Если применить современные представления теории воспитательных систем, то воспитательную систему Рачинского, реализованную им в Татевской школе и ряде других сельских школ Тверской и Смоленской губерний, можно охарактеризовать через совокупность компонентов.

Первый компонент воспитательной системы – цели воспитания и вытекающие из них задачи школы.

Цели воспитания, по Рачинскому:

- развитие умственных сил ребенка;
- развитие его воли;
- гармоническое развитие душевных сил воспитанника, сердца, чувств и высших духовных дарований;
- создание нравственно-цельного характера.

Школы Рачинского ставили себе такие задачи:

- учить детей для последующей жизни;
- воспитывать чувства долга и благожелательности, дружбы и нежности;

- развивать твердость, стойкость, самообладание, укреплять воспитанников для жизненной борьбы.

В школах Рачинского культивировался индивидуальный подход в обучении и воспитании. За воспитание в классе отвечал учитель - классный наставник.

Характер взаимоотношений в школе Рачинского был семейный. Первым условием успешного воспитания считались *дружеские отношения с учениками*. Учителю в школах Рачинского впервые в российском образовании была предназначена роль старшего друга. Профессиональные требования к учителю складывались из любви к делу воспитания и знания учебного предмета. Школы сами для себя готовили учителей из наиболее одаренных своих учеников.

Эффективными были признаны такие **принципы и формы** воспитания, как:

- большая свобода во всем, что не несет в себе зла;
- разрешение конфликтов внутри коллектива;
- разнообразные занятия по интересам в свободные часы;
- годовой цикл школьных торжеств, праздников.

Школа Рачинского активно осваивала окружающую среду. Это выразилось в ее участии во всех сельских событиях. Признавалось необходимым пользоваться всеми силами, готовыми прийти на помощь воспитанию и обучению детей.

Педагоги школ Рачинского выступали в роли сообщества, в котором происходил обмен опытом и шла учеба. Такие встречи проходили в Татеве и притягивали к себе учителей, многих образованных людей не только из школ округи, но и из других мест России.

В отдельных школах Рачинского было введено самоуправление в форме советов школ, которые наделялись широкими полномочиями. В их состав входили председатель, попечитель, учителя и выборные представители от прихода. Советы школ располагали финансовыми средствами и реально определяли состояние и развитие школ.

Таким образом, «во главу угла» в сельской школе Рачинского было поставлено воспитание. Главным в школе был ее дух.

Воспитательная задача школы состояла в том, чтобы развить в детях те духовные сокровища, которыми богата душа русского народа.

Исследователи того времени оставили нам свое понимание педагогических взглядов С.А. Рачинского и устройства его школы.

Жизнь в Татевекой школе строилась в согласии с народным характером и народным бытом. "С.А. Рачинский глубоко обдумывал каждую деталь, каждую мелочь как во внешней обстановке своей школы, так и в порядке занятий, в образе жизни и во взаимных отношениях и своих к детям, и всех членов школьной семьи между собой. Школа поражала своей чистотой и убранством. С.А. Рачинский сумел придать своей школе красивый

и художественный вид... силами почти исключительно самих учеников". Школа приучала детей к труду и воспитывала любовь к крестьянским работам и ремеслам. Ученики по хозяйству делали все: топили печи, носили воду, мыли полы, чистили и убирали школу, помогали кухарке, сторожили.

Обычный школьный строй жизни украшался целым рядом школьных торжеств. Гениальный педагог устранил один важный недостаток нашей школы – невнимание к детям со стороны школы в праздничные дни. Он говорил даже, что школа должна запомниться не буднями, а праздниками.

Рачинский впервые в педагогической практике применил народный способ воспитания патриотизма – путешествия по русским святым местам. Ему удалось полнее, ярче, нагляднее и убедительнее всех показать, чего ищет народ в школе и что должна дать русскому народу сельская начальная школа.

Дополняют наши знания о школе Рачинского педагогические статьи В. Лясковского, который 20 лет переписывался с Сергеем Александровичем и неоднократно посещал Татево. Из первого же своего посещения он вынес много интересных суждений об увиденном и услышанном. Одно из них: "Руководитель этих школ путем долгого опыта пришел к убеждению, что прочно прививаются детям не знания, а умения". Второе наблюдение: "Требования, предъявляемые к учению родителями учеников... носят по существу своему чисто практический характер. Не образования или развития вообще... ищет крестьянин для своего сына, отдавая его в школу, а тех же простых и немногосложных умений...". С.А. Рачинский "первый решился прямо сказать, что школа должна согласоваться с требованиями, предъявляемыми к ней родителями учеников, хотя бы и неграмотными". Между тем повсеместно "начальная школа в России велась по образцу школ иностранных; это была, во-первых, школа совершенно светская и, во-вторых, ее программа не сообразовалась нисколько с запросами русской народной жизни".

Важная особенность – "почти все учителя, преподающие в школах Сергея Александровича, суть воспитанники этих самых школ" (Рачинский подготовил более 50 преподавателей).

В деревне Глухово, в 12 верстах от Татева, учительствовал с 43 учениками кандидат словесности Н.М. Горбов. Свою теорию воспитания он изложил в работе "О внешних приемах воспитания в народной школе", где использовал и взгляды С.А. Рачинского. Н.М. Горбов определяет воспитание следующим образом: "Оно есть забота о развитии в учениках хороших навыков, умственных, нравственных, физических". Н.М. Горбов считал, что "сила воспитания" должна быть прежде всего силой внутренней. К "внешним приемам воспитания" он относит меры понуждения: поощрения и наказания. Им признается практический смысл наград за учебные успехи; награды за хорошее поведение, по его мнению, вредны, а на наказаниях строить систему воспитания нельзя.

Современная теория воспитательных систем может включить в свой арсенал страстный призыв Н.М. Горбова, обращенный им к учителям начала XX века: "О учитель! Сойди с твоей неприступной кафедры, оставь на ней твое жалкое, смешное величие, подойди к ученикам твоим как друг и скажи им: "Давайте вместе работать".

Это и другие высказывания ученого, сельского учителя и ученика С.А. Рачинского как нельзя лучше отражают суть представлений о построении отношений в сельской школе, бытовавших в школах Рачинского: "Бодрый самостоятельный труд учеников при помощи и под руководством близкого друга учителя, вот картина, которую... должна представлять школа... Помните, что вам надо не обуздывать ваших учеников и не бороться с ними, а жить с ними в любовном общении истины и добра".

Отдавая должное роли школы в воспитании детей, тем не менее Н.М. Горбов утверждал, что "естественное место воспитания – в семье. Школа – помощница семьи".

Татевская школа была "умственным центром" свыше 17 лет. Здесь сформировались особые взгляды на программу школы и приемы преподавания. Рачинский требовал от учителей прежде всего знания предмета, целей обучения и полагал, что "чем проще они будут учить, тем лучше – лишь бы учили усердно". Важное место отводилось словесности и математике. Рачинский утверждал, что сама грамотность есть "средство в жизненной борьбе". Научные знания следует дополнять различными практическими знаниями и умениями. Но, как уже подчеркивалось, отличительная черта его программы – или устройства Татевской школы – воспитательная сторона.

Ярко охарактеризована и раскрыта теория воспитания Рачинского и в дневнике учителя Дровнинской школы, ученика Сергея Александровича, В. Лебедева. В этой школе, находившейся в с. Дровнино Гжатского уезда Смоленской губернии (соседний район с Вельским), процветало обучение ремеслам.

Школа с двухгодичным курсом обучения была открыта в 1886 году, учеников было 40. Через 7 лет в ней обучалось 200 детей. Курс обучения стал шестилетним. Он был расширенным и носил и общеобразовательный характер. По окончании курса воспитанников разделяли на следующие группы: на покидающих школу, на ремесленников и на стремящихся к учительству.

Основываясь на своих наблюдениях, учителя Дровнинской школы посчитали необходимым заведование каждой школой вверить совету, состоящему из председателя-священника, учителей, попечителя и выборных представителей от прихода. Совет мог «сокращать и расширять программу, переносить из одного года в другой положенное по программе, составлять и изменять расписание уроков, устанавливать порядок дня в школе, назначать сроки приема учеников, начало и конец учебного года, переводить из одного отделения в другое без экзаменов, увольнять ученика, излагать условия приема учеников в общежитие, выбирать учебники и пособия, приискывать учителей...».

Наблюдение за повседневным ходом школьной жизни проходило через дежурство всех учителей.

Большое внимание уделялось правильной постановке мастерских. Учителя Дровнинской школы считали, что в условиях сельской школы "ремеслу нельзя обучиться, можно разве ознакомиться с ним". Чтобы "провести в крестьянскую среду ремесленные знания, особенно применимые к сельскому хозяйству, и задержать побольше учеников при школе, и ослабить вредное влияние столичных мастерских", обучение ремеслу при школе строилось следующим образом: учеников мастерству обучал мастер; учитель наблюдал и руководил мастером; учитель, заведующий мастерской, должен был обладать специальными знаниями в достаточной степени (доверяться одному мастеру никогда не следует); главная цель для учеников в мастерских – изучение ремесла; науки и ремесла одновременно и в равной степени в школе существовать не могут.

В школах Рачинского сельхозтруд, приобщение к культуре земледелия "становится предметом почти общеобразовательным".

Ясно осознавая, что "воспитание, рассчитанное исключительно на узкую сферу местных временных потребностей, заглушает врожденную человеку способность развития", С.А. Рачинский ищет ответы на им самим поставленные вопросы. Где же средний путь между такими крайностями, как развитие личности ребенка и конкретные потребности общества? До какой степени воспитание должно быть национально и современно, до какой степени должен быть развит в нем элемент общечеловеческий, вечный? Не менее затруднительна, считал Рачинский, другая вечная проблема воспитания. Это противоречие между правом индивидуальности на самобытное развитие и "нестерпимым насилием" над личностью, когда мы подводим ее под стандартный уровень. С другой стороны, индивидуализм может развиваться до опасного для общества уровня. Есть ли и где она, "истинная, законная граница этому стремлению, где средства удержать его развитие в должных пределах, не насилуя природы ребенка"?

В.В. Розанов, который хорошо знал Сергея Александровича, так высказывался о Рачинском: "Он никогда не был только специалистом... Круг умственных и сердечных его интересов был бесконечно и неопределенно разнообразен. Он был философ по жизненному труду своему, особенно – по практической философии, выразившейся в делах".

Свои педагогические идеи С.А. Рачинский изложил в сборнике статей "Сельская школа". Книга издавалась в 1891, 1892, 1898, 1899, 1902 и 1991 годах. В свое время она была настольной книгой учительства России и поистине может быть названа школьным заветом для русской народной школы.

Одним из наиболее выдающихся представителей психологического течения практического гуманизма является П.Ф. Каптерев.

Особую ценность для современной дидактики представляют следующие его предложения: ввести различную продолжительность урока в

зависимости от возраста учащихся и содержания предмета, смену занятий с наибольшим различием между сменяющимися предметами; особое внимание уделять повторениям отдельных понятий и вопросов, частей науки и всей науки; создать предметные классы.

Идея предметных классов предполагает отход от обычных разновозрастных классов и создание разновозрастных классов истории, математики и т.д. с подклассами (по отраслям науки). В результате ничто не будет препятствовать учащимся «принадлежать к тем классам, в которых они должны быть по своей подготовке, заниматься быстрее одним предметом и медленнее другим, никто не будет от них требовать равных способностей, равной любви и равных успехов по самым различным предметам». Эта идея частично апробирована в деятельности М.П. Щетинина и В.Ф. Шаталова без опоры на работы П. Ф. Каптерева.

В виде перехода к свободному образованию от принудительного П.Ф. Каптерев предлагал преподавание некоторого числа необязательных предметов, которые учащиеся могли бы избирать по собственному желанию. Выбор предметов обучения предполагался в более сознательном возрасте учащихся с помощью родителей и педагогов. Относительно разброса предметов П.Ф. Каптерев отмечал, что, как показывал опыт (например, Англии), быстро определялся круг предметов, который повторялся в желаниях учащихся. Он предлагал существующие курсы и программы сделать более подвижными и гибкими, определив минимальный, а не максимальный их предел. При этом задачи и письменные работы могут подбираться по степени трудности в зависимости от способностей и подготовленности учащихся. Эта идея сейчас находит свое отражение в государственных образовательных стандартах, в вариативности учебных планов.

Одним из недостатков традиционной школы П.Ф. Каптерев считал выставление отметок (баллов) за знания учащихся: «Постановка баллов вносит значительную порчу в учебную жизнь школы: начинается погоня за баллами, ученики учатся для баллов, хвалятся не знанием, не развитием, а баллами, бывают очень рады, если какой-либо хитростью при отсутствии знания получили высокий балл».

Попытки педагога «с пятью цифрами в руках измерить всякую глубину человеческого ума, точно определить все оттенки и градации обширности и основательности знаний» он называл курьезными. П.Ф. Каптерев предлагал вместо цифровых отметок представлять письменные характеристики учащихся, в которых бы отмечалось их отношение к занятиям, недочеты и успехи. При составлении характеристики, по его мнению, важно обратить внимание не столько на сравнение характеризуемого учащегося с другими, сколько на развитие и успешность, проявленные учащимся по сравнению с ним же в прежнее время.

Предложения П. Ф. Каптерева по дидактике школы – а его труд «Дидактические очерки» отличается высоким уровнем целостности – крайне

современны и могут служить базой для построения современной научной дидактики на гуманистической основе.

Не менее значимы и прогностичны педагогические предложения В. П. Вахтерова. Так, его интересная идея о создании затруднений в обучении была теоретически разработана Л.В. Занковым, а в работах педагогов-новаторов воплотилась в виде идеи трудной цели (В.Ф. Шаталов, С.Н. Лысенкова, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин). Вахтеров писал, что препятствия, встречающиеся на пути ребенка, «усиливают наслаждение в случае удачи, подобно тому, как это бывает в спорте, где затруднения придумываются нарочно участниками состязаний». Считая важнейшей задачей педагога возбуждение «умственного голода» в ребенке, В.П. Вахтеров предложил весьма актуальные ныне тезисы: «Все для гармонического развития нормальных природных задатков ребенка, соответственно со стремлениями ребенка к прогрессивному развитию, все – добровольными усилиями самого ребенка и ничего насильем». В.П. Вахтеров настоятельно подчеркивал и обосновывал необходимость развития у учащихся умения наблюдать, производить опыты, сравнивать, отвлекать (то есть абстрагировать), систематизировать, анализировать и обобщать. Он считал это задачей не менее значимой, чем сообщение самых полезных и ценных знаний. «Знания могут быть позабыты, а методы и приемы исследования, усвоенные в школе, ставшие привычными, вошедшие в плоть и кровь, остаются, и ученик будет пользоваться ими при решении тех тысяч задач, какие поставит ему практика жизни».

В.П. Вахтеров тщательно разработал и обосновал с помощью физиологии и психологии предметный метод обучения, который, в отличие от наглядного, опирающегося на зрение и слух ученика, включает в процесс познания все органы чувств ребенка. «То, что изучается предметным методом, надолго сохраняется в памяти, и с большей точностью. Причина заключается в запоминании с помощью ассоциаций. При предметном методе преподавания таких ассоциаций у каждого слова сколько угодно. Тут и цвет наблюдавшегося предмета, и его форма, и его шероховатость, и твердость, и температура, и может быть вес, вкус, запах и т. д. Все напоминает одно-другое, все друг за друга цепляется, друг друга поддерживает и хранит от забвения». В качестве доказательства преимуществ метода приводятся опытные данные, показывающие уровень усвоения знаний учащимися в зависимости от выбранного учителем метода. В опыте Никитиных вышеназванные идеи нашли полное подтверждение.

Гуманистической концепции образования К.Н. Вентцеля, не получившей признания в советский период развития российской педагогики, несомненно принадлежит будущее. Большинство его идей и положений нашли практическое подтверждение в зарубежной гуманистической педагогике.

Так, его идея отказа от учебников и ориентация на их создание самими детьми нашла полное подтверждение в деятельности французского пе-

дагога С. Френе и его последователей. Так как ребенок рассматривался не как ученик, а как маленький искатель истины, то учебник мог подрезать в корне, иссушить и испепелить дух искания истины.

Поэтому К.Н. Вентцель предлагал встать на путь составления самими детьми с помощью руководителей собственных учебников. Учитель вместе с детьми должен выработать план как коллективный результат, тогда выполнение его будет волей учителя и волей ученика. В школе С. Френе дети самостоятельно печатали свои коллективные учебники.

К.Н. Вентцель был сторонником беспредметного обучения. «Пускай дети свободно и естественно распределяются не по учебным предметам, а по личностям тех взрослых, общение с которыми может быть для них плодотворно, и не будем втискивать деятельность этих взрослых в какие бы то ни было искусственные рамки, а дадим ей возможность расшириться и выйти за пределы этих рамок». Эта идея, как и идея прагматизма и утилитаризма в педагогике, созвучна идеям Д. Дьюи. К.Н. Вентцель также предлагал давать ребенку те знания, которые ему нужны сейчас. «Нужны же ему те знания, которые он может сейчас использовать в своей деятельности, которые так или иначе могут быть тесно и органически связаны с теми фактами жизни, какие ему приходится в данный момент живо и непосредственно переживать. Знания находятся в тесной связи с производительным трудом, экскурсиями и т.д., занятиями различными видами искусств».

Весьма интересна мысль К.Н. Вентцеля о том, что ученика, впервые вступившего в учебное заведение, необходимо знакомить со всем, что в нем находится, показать все мастерские, дать время сориентироваться и самому ученику определить для себя сферы деятельности, которыми он будет заниматься более регулярно и правильно. Обязательным является период хаотичности, перескакивания от одной деятельности к другой. «Но этого нечего бояться, это неизбежно, а чем больше число тех сторон, в которых он мог метаться, тем более устойчивые, планомерные и систематические формы примет его деятельность впоследствии». В определенной степени эта идея нашла воплощение в деятельности И.П. Волкова и дала блестящие результаты.

В целом же воплотить в жизнь гуманистическую концепцию К.Н. Вентцеля в рамках существующих традиционных государственных школ практически невозможно. Она ориентирована на инновационные негосударственные учебные заведения.

Еще две ведущие идеи, присущие большинству педагогов-гуманистов, носят не только прогностический, но и пророческий характер.

Первая предполагает свободу учителя, уважение его человеческого достоинства, права на свободу творчества. П.Ф. Каптерев подчеркивал, что учитель не может быть рабом ни программ, ни методик, а всегда должен оставаться свободным и самостоятельным деятелем, метод не является результатом творчества учителя. В.П. Вахтеров писал, что «чем менее самостоятельности, простора и свободы предоставлено учителю, тем более из-

бегают этого поприща люди самостоятельные, талантливые, тем более наполняется учительская профессия ничтожными, бездарными, обезличенными наемниками». Учителя – не слуги того или иного учреждения, не исполнители тех или других догм, данных извне, а защитники прав ребенка на нормальное развитие его в физическом, умственном и нравственном отношениях. Несоблюдение данного положения ведет к деградации личности учителя, снижению его профессионализма.

Второе положение касается автономии педагогического процесса, то есть независимости его от давления государства, церкви, сословных интересов и претензий отдельных лиц (П.Ф. Каптерев). В.П. Вахтеров писал, что никакой строй, даже самый наилучший, не имеет права делать из школы орудие для достижения политических целей, ибо в таких случаях школа перестает быть сама собой, ставит себе совсем не педагогические задачи и забывает об ученике. По меткому выражению П.Ф. Каптерева, период пленения школы государством и политикой не может быть периодом ее процветания, а ведет к деградации школы как социального института.

Как видим, у прогрессивных представителей русской педагогической мысли конца XIX – начала XX веков отмечается не только провозглашение гуманистических идей, но и попытки представить их в определенной системе, выделить ведущие, дать научное обоснование и апробировать на практике. В этом состоит теоретическая и практическая значимость педагогического наследия этого периода для развития гуманистической педагогики в наше время.

Вопросы для самопроверки:

1. Назовите наиболее ярких представителей гуманистического направления в педагогике России конца XIX – начала XX вв.
2. Перечислите наиболее характерные черты гуманистической педагогики России конца XIX – начала XX вв.

3.2. Основные идеи социального воспитания советской педагогики

Проблема взаимодействия личности и общества, влияния социума на развитие личности была актуальной на протяжении всего XX века. Это способствовало появлению новых педагогических теорий и систем, проведению педагогических экспериментов.

Первые годы советской России были периодом массового творчества учителей, интересных педагогических находок, широкого развертывания самостоятельности учащихся, развития у них инициативы и ответственности через различные формы и методы самоуправления и самообслуживания.

Теоретические исследования и практический опыт педагогов 20-х годов обусловили поиск продуктивных подходов к решению проблемы гуманизации образования.

Одним из таких подходов явилось создание новой науки о целостном изучении ребенка – педологии, название которой было дано в 1893 г. Оскаром Хрисманом, учеником известного американского ученого Стенли Холла. Возникновение педологии было обусловлено проникновением в психологию и педагогику эволюционных идей и развитием прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики.

Все направления в педологии носили выраженный гуманистический характер, так как основными чертами были: изучение возрастных и индивидуальных особенностей детей и подростков, построение образовательного пространства на основе учета этих знаний; доверие уважение к личности ученика, вера в его силы и способности.

Первое поколение педологов в основном представляли врачи. Их привлекали, в первую очередь, «исключительные дети» – так называли детей одаренных, а также детей с ограниченными возможностями или «трудных» в воспитательном отношении. Возникла специальная отрасль – педология исключительного детства.

Исключительная школа для «исключительных» детей, – так по праву могло называться лечебно-воспитательное учреждение для дефективных детей Всеволода Петровича Кащенко (1870-1943). Данный термин был введен в научный обиход в начале века как раз автором этого учреждения. Потом он предпочитал называть таких детей "исключительными", подчеркивая, что врачи и педагоги имеют дело с аномалиями, обусловленными, прежде всего, социальными условиями.

Исключительность же самой школы определялась не только уникальностью создателя ее воспитательной системы – ученого, педагога, врача и общественного деятеля В.П. Кащенко, но и тем, что по своим задачам и постановке дела эта система была новой не только для России, но и вообще в мире.

Изучив детскую психологию, психопатологию, ознакомившись с работами Г.И. Россолимо, А.Н. Нечаева, А.Ф. Лазурского, А.С. Грибоедова, побывав за границей в лучших дефектологических учреждениях, В.П. Кащенко открывает в 1908 году в Москве санаторий-школу. Это было оригинальное детское учреждение, сочетавшее в себе педагогические, лечебные и исследовательские цели.

Основу концепции воспитательной системы Кащенко составила развивавшаяся в рамках педологии лечебная педагогика, которая понималась ученым как синтез медико-терапевтических и учебно-воспитательных приемов, имеющих целью выправление характера и личности в целом.

В санатории было 22 воспитанника. Все они были мальчиками школьного возраста, находились здесь от двух-трех месяцев до года. Они

были разделены на "семьи" – группы по 10-12 человек. Во главе группы стояла воспитательница, которая по существу становилась матерью вверенных ей учеников. Ее комната располагалась рядом с комнатами детей, и весь день, за исключением учебных часов, дети находились под ее непосредственным наблюдением. Она определяла как внешний порядок жизни, так и духовную атмосферу.

Отношение числа педагогов к числу учащихся было необычным: кроме 14 постоянных сотрудников, три человека приглашались для воскресных экскурсий с детьми. Большое количество персонала объяснялось индивидуализацией учебно-воспитательной работы и необходимостью смены педагогов в течение дня. Такая смена, с одной стороны, повышала интерес учеников к занятиям: новое лицо вносило свою особую струю в урок. С другой стороны, смена педагогов облегчала работу персоналу, давая ему необходимый отдых и другие, "внешкольные" впечатления.

Врачебный персонал санатория-школы состоял из самого В.П. Кащенко, консультанта Г.И. Россолимо и зубного врача. В случае надобности приглашались и другие специалисты.

Находился санаторий-школа в деревянном двухэтажном здании на Погодинской улице, дом № 8 (к настоящему времени дом не сохранился). Тогда это была окраина, тихий зеленый уголок. Дом располагался посреди большого сада. Лестница делила дом на четыре части. В одной из них помещались классы и школьный музей, в остальных трех – комнаты воспитанников. Все помещения и коридоры были уютны и красивы. В школе было много зелени и цветов. Стены украшали картины в простых, но изящных рамах, поделки из дерева. Причем в основном это были работы самих воспитанников. Красивая обстановка и собственные усилия детей по ее созданию являлись, по мысли В.П. Кащенко, необходимыми условиями воспитания "изящества духа", которое "будет впоследствии одним из могущественных хранителей обновленной души дефективного ребенка".

Труд занимал в жизни воспитанников важное место. Каждый день по два часа дети вырезали, раскрашивали, клеили, выпиливали, строгали и так далее. Кроме специальных уроков ручного труда, подобные работы выполнялись на всех утренних занятиях как в младших, так и в старших классах. Сюда же относились различные постройки, выполненные самостоятельно и под руководством учителей: печь для обжигания изделий из глины, пещера в земле, ледяная гора и так далее. Поручались детям и различные хозяйственные работы: подметание двора, уборка сада, расчистка катка, топка бани.

Несмотря на обилие занятий, у учеников не бывало переутомления. Это достигалось благодаря рациональному питанию (в частности, в рационе было мало мяса), чередованию занятий умственным и физическим трудом и полноценному отдыху. Ночью воспитанники спали 10-11 часов, а кроме того в школе был введен послеобеденный отдых. Часть детей в те-

чение 1-1,5 часа могла спокойно сидеть в саду на скамьях, за столами, читая, рисуя, но не бегая. Другие дети (нервные, физически ослабленные) полулежали на особых кушетках, зимой – укутанные в меховые одеяла.

Физическое здоровье школьников находилось под пристальным наблюдением персонала. Вновь поступающие воспитанники проходили тщательное медицинское обследование. Именно его результаты определяли необходимость того или иного режима для данного школьника.

Весь уклад жизни санатория-школы был рассчитан на то, чтобы все основные потребности развивающегося организма были удовлетворены. Так, большое значение придавалось тому, чтобы дети дышали чистым, свежим воздухом. Помещения санатория тщательно проветривались. Все перемены, время утром до завтрака, днем после обеда и вечером после ужина воспитанники проводили во дворе или в саду.

Ребята носили особую одежду, рассчитанную на то, чтобы свободно двигаться и в то же время избежать простуд. Весной и осенью это были плотные хлопчатобумажные фуфайки и вязаные брюки до колен. Зимой такая же одежда, только фуфайки были из шерсти. Летом дети ходили в легких фуфайках с открытыми руками и таких же штанах. Причем нередко весной, осенью и даже зимой в сухие морозные дни воспитанники ходили на улице без верхней одежды, а "необходимая для тела теплота поддерживалась движением". Одним из основных гигиенических требований и вместе с тем воспитательным и психотерапевтическим фактором выступал режим дня. Всему было определено строгое время и место. Расписание неукоснительно выполнялось. Часы занятий, отдыха, развлечений подчинялись гигиеническому распределению, ритм его не нарушался. Таким образом, детям не нужно было тратить психическую энергию на приспособление к новым условиям.

В безусловности требований была заложена дисциплинирующая сила, особенно для слабовольных, капризных детей.

Не менее важным было то, что требования к детям были одни и те же у всех учителей и воспитателей. Что было запрещено однажды, то запрещали одинаково все. Педагоги санатория-школы были очень осторожны в предъявлении к воспитанникам требований и запретов, но однажды выставленное требование должно было быть выполнено. Причем общий порядок не должен был иметь для детей лишь принудительную силу, и в санатории-школе старались любые требования сделать понятными и естественными для каждого. "Добровольное повиновение нашему режиму в наших глазах – путь, который ведет к самодисциплине, к выработке устойчивого характера, самостоятельной нравственной личности. Повиновение порядку воспитывает необходимые навыки, привычки поступать так, а не иначе. Но это повиновение одухотворяется собственным сознанием ребенка..."

Педагогический коллектив под руководством Кащенко использовал любой повод, чтобы оказать доверие ребенку, вселить в его сознание уве-

ренность не только в своих способностях, но и в нравственной силе. С этой целью была выработана целая программа поручений, развивающих чувство ответственности. Начиналось с небольшого: мальчика просили опустить письмо в почтовый ящик, сходить в магазин неподалеку и купить вещь определенной стоимости и т.п. Потом поручения становились все сложнее и ответственнее.

Во внутренней жизни санатория-школы детям также с течением времени оказывали все большее доверие, им предоставлялась все большая самостоятельность. Воспитанники получали больше времени для себя, им поручались небольшие отрасли школьного хозяйства, например, заведование учебными принадлежностями и выдача их детям, заведование школьным музеем, мастерскими, библиотекой. В других случаях ученикам поручались подготовка к вечеру, украшение санатория к школьному празднику.

Различными мелочами повседневной жизни стремились развить в детях товарищеские чувства, готовность к взаимопомощи. Так, приносимые воспитанникам из дома лакомства поступали в общий буфет и делились между всеми. Имеющиеся у каждого ученика книги для чтения, краски, мячи, велосипеды и т.д. поступали в общее пользование. Зимой все по очереди поливали каток, совместными усилиями строили гору. Летом участники игр вместе собирали крокет, городки.

Воспитанию чувства товарищеской солидарности способствовали и подвижные игры. Крокет, лапта, футбол (тщательно дозируемые) предоставляли для этого множество возможностей. В них ребенок приучался согласовывать свои желания с желаниями других членов команды, поступать личным интересом во имя интереса общественного. Особо ценным в таких играх В.П. Кащенко считал то, что ребенок воспитывался здесь "однородной ему средой товарищей, а такое воспитание прочнее и успешнее, чем все ухищрения педагогов".

Важными средствами социальной коррекции являлись хор и оркестр школьников. Хор, по мнению педагогов школы, представляет собой "примитивную форму организации детского коллектива, где нет еще разделения труда, но есть уже выполнение общеколлективного задания, требующее известной согласованности всех исполнителей". Оркестр предполагал более высокую степень организации детского коллектива - "начатки разделения труда". В школе были испробованы различные подборки инструментов для детского оркестра: старинные русские инструменты, домбры, гармоники. Оркестр давал возможность активного участия всем детям, даже неспособным в музыкальном отношении.

Задаче приложения детьми своих творческих сил подчинялась и организация обучения в санатории-школе. Педагоги стремились не столько научить детей чему-то, сколько приохотить их к знанию, научить учиться.

При том, что такая задача вообще сложна, в школе для детей, многие из которых были исключены ранее из гимназий, реальных училищ и кадет-

ских корпусов за неуспеваемость, она представлялась особенно труднодостижимой. Каким же образом педагогам удавалось с ней справиться?

Важным шагом в этом направлении был отказ от четкого следования обязательной программе. Неважно было, сколько пройдет класс в течение данного года, внимание обращалось на то, чтобы этот материал был проработан самостоятельно, вдумчиво и основательно. Поэтому по каждому предмету вырабатывались подробные учебные планы. Но и по отношению к этим планам педагоги были свободны в своих действиях.

Важным принципом обучения в школе являлась самостоятельная работа над учебным материалом. Преподаватели не давали готовых формул, правил, выводов. Находясь в позиции наблюдателей и исследователей, ученики сами приходили к ним. Это позволяло ребенку "почувствовать интерес и величайшее счастье познания, связать школьные занятия с основными нитями его существа, с основными потребностями его маленькой личности".

Творческий, критический подход педагогов школы к теории обучения и воспитания приводил к тому, что даже самые "устоявшиеся" положения педагогики подвергались сомнению, а следовательно, развитию. Так, недостаточным и односторонним было названо традиционное понимание принципа наглядности. Педагогов санатория-школы "уже не могли удовлетворить одни картинки".

В качестве наглядного пособия была взята "действительная жизнь с ее вещами, явлениями и детским к ним отношением". Так, при обучении письму учитель принес на урок живого кота и дети его описывали. А во время перемены один из учеников, увидев петуха, предложил описать и его. Учителю оставалось только приветствовать это желание.

На всех занятиях большое внимание уделялось индивидуальным особенностям каждого ребенка: различиям в работоспособности, сообразительности, творческих задатках и так далее. Более того, индивидуализация определяла всю учебно-воспитательную работу в школе. Обнаружив у ребенка интерес к чему-либо, учителя расширяли его, углубляли и от него вели ученика к смежным темам. Так, если ученик не любил русского языка, но интересовался насекомыми, то и занятия русским языком строились на материале из жизни насекомых.

Классы в школе были небольшие (до 6-7 воспитанников), что также обеспечивало индивидуализацию обучения. При этом, если дети обладали неодинаковым уровнем знаний по отдельным предметам, они группировались для занятий не по обычной классной системе, а исходя из этого уровня. В результате ученик мог заниматься арифметикой в одном классе, а русским языком в другом.

Отличительной чертой учебно-воспитательного процесса в школе В.П. Кащенко были также междисциплинарные связи. Они поддерживались в целях "системного объединения учебного материала в сознании

воспитанников", а также для распространения проявившегося у них интереса к отдельному школьному предмету на другие. Так, на уроках истории в связи с хронологическими датами происходили математические вычисления, темы для математических задач заимствовались из географии и истории и т.д. На уроках природоведения обращалось внимание на связь органической и неорганической природы.

Особого интереса заслуживает широко применявшийся в школе "метод ручных работ". Он состоял в том, что на всех уроках дети что-то исследовали, взвешивали, измеряли, зарисовывали, составляли таблицы, чертежи, коллекции, делали приборы, модели из глины и других материалов. Во время таких занятий изучаемое становилось "собственным переживанием" воспитанников, неотъемлемой частью их личного опыта.

Так протекала работа в классе. А как же домашние задания? В начале обучения ребенка в школе они вообще не задавались. По мере того как доля самостоятельной работы воспитанника постепенно увеличивалась, наступал момент "пробного" домашнего задания. Если в течение определенного времени уроки, заданные на дом, выполнялись без напоминаний, то они становились постоянными.

По четвергам в первую половину дня уроков не было, и дети совершали маленькими группами "общеобразовательные экскурсии", целью которых было "наблюдение и изучение действительности" – посещение дворцов, музеев, выставок, мастерских, фабрик, заводов. По воскресеньям устраивались "большие", или "кислородные", экскурсии, имевшие уже релаксационную задачу. Во время таких экскурсий дети пешком, на лодке или на лыжах посещали разные интересные места – такие, как Кутузовская изба в Филях, парк и дворец в Останкино.

Поскольку переутомление у детей никогда не наблюдалось, необходимости в каникулах не было. Но их отсутствие определялось не только этой причиной. В.П. Кашенко считал порочной такую практику, когда летом ребенок получает полную свободу. Неумеренность в пользовании солнцем, купании, беге, неправильное питание и избытие разнообразных впечатлений, результатом которого становится скука, считал В.П. Кашенко, приводят к тому, что ребенок летом не может отдохнуть, а вернувшись в город, в школу, долго не может втянуться в работу.

На летние месяцы школа переселялась в Финляндию, на взморье, где продолжались обычные занятия. Дети собирали коллекции растений и насекомых, наблюдали за жизнью птиц и рыб в их естественном окружении. Из больших плит гранита они устроили аквариум в земле и населили его рыбами, водяными жуками и лягушками. Кроме обычных экскурсий, у воспитанников были поездки на целый день на остров или в лес, где после игр и прогулок из привезенных с собой запасов устраивался «пир».

Раза два за лето предпринимались отдаленные экскурсии на 3-5 дней. Такие путешествия, помимо знакомства с природой и культурой другой

страны, имели большую воспитательную ценность. Дети приучались к самостоятельности, привыкали мужественно переносить усталость и неудобства, в них развивался дух товарищества, взаимопомощи. Эти экскурсии их участники долго вспоминали с особенным удовольствием и теплотой.

В конце лета устраивались Олимпийские игры. Примерно за две недели начиналась подготовка к Олимпиаде – упражнения, приготовления к иллюминации и другому украшению места праздника. Тренировки проходили под наблюдением и руководством учителей. Накануне выработывался порядок игр, и дети распределялись на группы соответственно их силам. Вначале проходили состязания в легкой атлетике – беге, прыжках, метании, гребле. Главной заботой воспитателей при этом было получение приза в том или ином соревновании каждым мальчиком. Потом проходили конкурсы художественного и литературного творчества. Здесь же устраивались выставки ученических работ.

Санаторий-школа быстро приобрел известность. Дети, пробывшие здесь необходимое время, возвращались в прежнюю среду – семью и школу – окрепшими, обретя нужную устойчивость поведения.

В 1918 году санаторий В.П. Кащенко был превращен в государственное учреждение. На основе его в том же году был организован Дом изучения ребенка, аналогов которому не было ни в одной стране. Это был комплекс, выполнявший функции лечебно-педагогического, исследовательского и учебно-просветительского заведения. Здесь же в 1919 году возник Музей детской дефектологии (позднее названный Музеем педологии и исключительного детства).

В 1921 году школа Кащенко была преобразована в соответствии с рекомендациями Первого Всероссийского съезда деятелей по борьбе с детской дефективностью в Медико-педагогическую станцию во главе с ее создателем. Можно было бы назвать ее головным учреждением, если бы оно не было единственным центральным и опытно-показательным в системе Главсоцвоса. Сюда потянулись со всех концов страны и из-за рубежа специалисты разного уровня, озабоченные исследованием и устранением причин детской исключительности.

Станция набирала силу, расширялась, популярность ее росла. Этому способствовало и личное обаяние Всеволода Петровича. Его бывшая сотрудница А.А. Мурашко писала: "Все в нем было гармонично: и прекрасная внешность, и поступки, достойные истинного интеллектуала. Был он очень собранный человек, его рабочий день всегда был точно регламентирован... Вокруг Всеволода Петровича всегда царил какое-то необыкновенно чистое, детское настроение".

Осенью 1926 года ученый был освобожден от занимаемой должности ведомственным решением. Мотивировок в подобных случаях не требовалось. Никаких обвинений или критических замечаний высказано Всеволоду Петровичу не было.

Пришел новый руководитель Медико-педагогической станции – довольно молодой человек, достаточно самоуверенный и высокомерный.

Одним из первых его решительных действий было уничтожение ставшего популярным в стране Музея исключительного детства. Все экспонаты, стенды, макеты, фотографии, документы были выброшены на мусорную свалку. Погибла, в частности, собранная Всеволодом Петровичем уникальная коллекция портретов всех известных дефектологов мира – прошлого и современности. Восстановить ее уже никогда не удалось...

Советская педагогика родилась как педагогика социальная, то есть имеющая целью включение личности в движение по направлению к идеальному обществу. В ее основу легло воспитание, базирующееся на социоцентрических ценностях: свобода, равенство, братство, труд, мир, творчество, гуманность, солидарность и др. Готовность личности к самопожертвованию ради других людей, семьи, нации, общества считается критерием ее воспитанности. Важнейшим качеством личности в социалистическом государстве становится коллективизм как характерная черта социалистических и коммунистических общественных отношений и принципов коммунистической морали, выражающих товарищество, солидарность, единство и общность интересов людей, их преданность общенародному делу (каждый за всех, все за одного). Развитое чувство общности является необходимой основой становления самой личности школьника, формирования его индивидуальности. Истинное богатство индивидуальности выражается в богатстве ее связей с окружающим миром, в многогранности ее участия в общей жизни коллектива. «Только в коллективе, - писал Маркс, - индивид получает средства, дающие ему возможность всестороннего развития своих задатков, и, следовательно, только в коллективе возможна личная свобода». Таким образом, *социальный гуманизм* предполагает развитие индивидуальности личности только через социум (коллектив) и для социума (коллектива). Нам представляется важным проследить идейные истоки государственной концепции социального (общественного) воспитания.

В исследовании И.А. Лапиной проведен анализ теорий западноевропейских философов **Г. Спенсера (1820 - 1903)** и **П. Наторпа (1854 - 1924)**, показано влияние их идей на развитие теории коллективного воспитания в нашей стране. Так, учение Герберта Спенсера было началом революции в социологии и психологии, а следовательно, и в педагогике. Общество Спенсер рассматривал по аналогии с живым организмом, подверженным эволюции, а поведение людей – как многочисленные разнообразные реакции на воздействие среды. Спенсер указал и направление этой эволюции – объединение. Все живое стремится к синтезу, к высшим формам организации.

«Основные начала» и «Воспитание умственное, нравственное и физическое» Г. Спенсера пользовались широкой известностью и способствовали утверждению в конце XIX – начале XX вв. взгляда о всеобщности развития и стремления к ускорению социальной эволюции. В основе системы воспи-

тания, предложенной Спенсером, лежит изучение законов развития во всех сферах бытия с помощью наук о природе и обществе. Жизнь – это приспособление к окружающей природе, и чтобы обеспечить человеку в будущем нормальную, «полную жизнь», нужно давать такие знания, которые помогут к ней приспособиться и в то же время будут фундаментом дальнейшей эволюции, подготовят к различным видам деятельности, которые могут ожидать его в будущем. В обучении он рекомендовал «естественный метод» Руссо и Песталоцци. Только самостоятельность развивает способность к наблюдениям, критический ум и возможность собственных оригинальных выводов, построения собственных систем; только самостоятельность может обеспечить развитие индивидуальности личности.

Стремление к ускорению социальной эволюции вызывало поиски новых средств. Одно из таких средств предложил профессор Марбургского университета Пауль Наторп в своей знаменитой книге «Социальная педагогика». Развитие будущих поколений, по Наторпу, должно определяться идеалом человеческой общности, высшее выражение которой – всечеловечность. Задача воспитания, следовательно, заключается в доведении человека до осознания объединения как высшего принципа жизни и разумного подчинения этому принципу. Наука, с точки зрения Наторпа, уже доказала, что личностное развитие является не противоречием, а залогом общественного развития. Следовательно, воспитание – это развитие активности в определенном направлении, деятельностное направление сознания. Человек как индивидуальность, человеческая общность (например, народ; но Наторп использует понятие «человеческая общность» как абстракцию, поэтому под ней можно понимать также и класс и какую-то социальную группу), человечество в целом, проходит в своем развитии три стадии: влечение, воля и разум. Воспитание должно регулировать активность на всех трех стадиях в нужном направлении: поддерживать влечение, упражнять волю, укреплять разум. Основным условием воспитания является воспитание в общности, в общности человеческих сознаний и воле: «Человек становится человеком только благодаря человеческой общности, соприкосновению сознаний».

Благодаря общности возникает самосознание, благодаря общности строятся представления, общность играет огромную роль в развитии воли, общность – человекообразующая сила. Во всех своих работах Наторп доказывал, что учение об обществе и учение о воспитании не только имеют связь друг с другом, но и в «глубочайших корнях своих объединены неразрывно». Воспитание должно служить образованию общности, а общность – интересам воспитания. Понятие «общность» Наторп тесно связывает с понятием «организация», под которым понимает «прогрессирующее сведение к единству, но без подавления». «Облегченное, благодаря лучшей организации, удовлетворение ближайших, самых элементарных потребно-

стей именно и создавало бы простор для более свободной индивидуальной деятельности во всем, что выходит за пределы таких потребностей».

Организация – способ высвобождения энергии, необходимой для развития личности, народа, человечества. Организация общности – вот новое средство «образования человека», средство, впрочем, давно испытанное человеческим опытом, но пока не осознанное человечеством в полной мере. Организация общности может быть важнейшим средством в школьной деятельности. Общность между учащимися, общность между учителем и учащимися, общность в процессе труда и совместного творчества – уникальный способ развития духа солидарности: «...Идеальная общность, в которую подросток принят, становится отныне его воспитателем и именно потому, что он все более и более вращается в нее и прилагает происходящую из нее силу идеализации в собственной жизни и профессии, он, со своей стороны, помогает представить эту общность в живом виде». Регулирование действий при помощи воли ведущего – вот смысл всякой организации, в том числе и организации школы. Вершиной же человеческого образования является не степень образованности, а способность к самообразованию, неограниченному развитию.

Сопоставление теоретических построений П. Наторпа с известными идеями советской педагогики дает возможность утверждать, что «Социальная педагогика» Наторпа, сделавшая попытку синтезировать все предыдущие педагогические идеи, стала непосредственно предшественницей советской педагогики, которая наполнила дедуктивные построения Наторпа конкретным реальным содержанием.

Октябрь 1917 г. у многих создал иллюзию рождения нового идеального общественного строя. Народный комиссариат просвещения, находившийся во власти этой иллюзии, деятельно принялся за реформы, руководствуясь самыми гуманными принципами. По мнению И.А. Лапиной, в Наркомпросе социальная педагогика перешла через программу коллективистов, выдвинутую группой «Вперед», возглавляемой А. А. Богдановым: многие бывшие «впередовцы» работали в Пролеткульте и Наркомпросе. Еще в 1909 г. был выпущен сборник «Очерки философии коллективизма», составленный Богдановым, Луначарским, Горьким и Базаровым, в котором четко выразилось мировоззрение авторов. Понятие «общность» принимало у них классовый характер, но пролетарскую солидарность они рассматривали лишь как более близкую по сравнению с национальной ступень на пути к общечеловеческой солидарности.

Показательны в этом отношении работы Н.К. Крупской. Так, в статье «Общественное воспитание» (1923) Н. К. Крупская отмечала, что общественное воспитание складывается из воспитания 1) общественных инстинктов, 2) общественного сознания и 3) общественных навыков. Коллективная жизнь детей должна быть заполнена радостной, свободной деятельностью, и тогда она воспитает людей с сильно развитым общественным инстинк-

том. По мнению Н.К. Крупской, в буржуазном обществе пышным цветом развивался индивидуализм; и хотя в отдельных случаях носителями его являлись крайне яркие личности, в общем отрыв личности от общества вел к необычайному убожеству мысли и чувства, к скудности переживаний. Только в коммунистическом обществе возможна гармония между личными и общественными интересами. При этом это не означает, что личность будет подавляться обществом, будет только прекращение внутреннего разлада, внутреннего раздвоения; напротив, будет расцвет личности, которая будет черпать силу, мощь в коллективной жизни.

С середины 20-х гг. в советской педагогике начинает интенсивно разрабатываться теория и практика коллективного воспитания. При этом уже в первых работах мы находим противопоставление социоцентризма (его крайней формы – коллективизма) и антропоцентризма (его крайней формы – индивидуализма). Так, А. И. Федоров считал, что «одним из существенных недостатков не только педагогики недавнего прошлого, но в лице некоторых ее представителей даже и в настоящее время является то, что в центре внимания при исследовании педагогических проблем стоят интересы и особенности индивидуального ребенка. Недаром почти во всех наиболее распространенных программах исследования детей имеется в виду этот отдельный ребенок. Между тем в настоящее время для всех должно быть ясным и очевидным положение, что воспитание детей вне коллектива совершенно немыслимо. «Через коллектив, силами коллектива и для коллектива» – таков должен быть лозунг в педагогике и жизни по формулировке Залужского. Понятно отсюда, что не индивидуум должен стоять в центре нашего внимания, а именно коллектив, и что индивид может нас интересовать только как часть коллектива.

Автор отмечает, что русская педагогическая мысль только в самое последнее время занялась разрешением этой задачи. Результатом ее работ в области методики изучения коллективов явились следующие специальные программы: 1) С. Моложавый Программа изучения поведения ребенка или детского коллектива; 2) Г. Фортунатов Программа изучения детских коллективов, развитая впоследствии в подробную схему исследования детских коллективов; 3) Программа изучения детского коллектива Педагогической клиники Московской медико-педагогической станции Наркомпроса. 4) А.С. Залужный Программа исследования детского коллектива.

На наш взгляд, одной из интересных программ для изучения коллектива является программа Г. Фортунатова, в которой он определяет детский коллектив «как реальную совокупность формирующихся личностей, объединенных в одно целое общим выполнением каких-либо социально-биологических функций и в процессе длительного взаимодействия создающих явления социального порядка». Он намечает следующие общие пункты программы: основные факторы, организующие коллектив и разделяемые на внешние и внутренние, характер организованности коллектива,

приводящий к различению коллективов, стихийно и сознательно организующихся, и структуру самого коллективного организма.

Своеобразный план по изучению детского коллектива намечает программа изучения жизни детского коллектива, составленная для нужд Педагогической клиники Московской медико-педагогической станции Наркомпроса. Программа включает следующие основные задачи:

1. Изучение тех индивидуальных проявлений, какие мыслимы только на фоне коллективной жизни, а именно: 1) взаимоотношения членов коллектива между собой; 2) отношение членов коллектива к коллективу в целом.

2 Изучение жизни детского коллектива, как единого живого социального организма, с исследованием: 1) принципов, определяющих права и обязанности детского коллектива; 2) типов коллективного решения и 3) типов коллективного действия.

3. Учет факторов, определяющих реакции коллектива: 1) факторов, действующих на коллектив извне (среда), 2) действующих изнутри (персональный состав коллектива) и 3) действующих из прошлого (традиции, существующие в коллективе).

В программе Залужного «коллектив – это есть взаимодействующая группа лиц, совокупно реагирующая на тот или иной общий отдельный раздражитель или же на целую их систему».

Другими словами, характерными особенностями коллектива являются: 1) взаимодействие, 2) действие одного общего раздражителя или их системы и 3) коллективная реакция. При изучении так понимаемого коллектива единственным способом понять его представляется изучение его поведения в зависимости от окружающей среды, то есть в зависимости от падающих на него раздражителей. При этом к коллективам автор относит все объединения детей: для игры, по симпатиям, общие собрания, организованные игры, работы мастерских, учебные и производственные группы, кружки», звенья юных пионеров и т. д.

Более точное определение коллектива можно встретить позже. Так, Королев подчеркивал, что детский коллектив – это не любая собравшаяся группа детей в школе, на улице или в каком-либо другом месте, это не механическое соединение ребят в одном классе, в одной мастерской, на одной детской площадке. Детский коллектив – это самостоятельная детская группа, длительно связанная общностью цели, среды и переживаний. Автор отмечал, что детский коллектив легче всего создается на базе общего труда, совместной целевой деятельности.

Степень же сплоченности детского коллектива в детском саду, школе, пионеротряде, степень его дееспособности, степень его воспитательного воздействия на каждого члена коллектива в отдельности можно установить по тому, как поставлена организация коллективной работы, насколько развита взаимопомощь среди детей, какие отношения сложились между воспитателями и детьми, как дети относятся к общественному труду и общест-

венному имуществу, в какой мере детский коллектив связан борьбой против старого эксплуататорского общества, старых привычек, предрассудков, в какой мере он осуществляет выход за пределы своего учреждения. Правильная, продуманная система организации коллективной работы детей является мощным орудием в деле воспитания коллективистов. От общегрупповой, классной работы, с одной стороны, от работы в одиночку – с другой, переходят к кружковой, звеньевой и артельной формам работы. Внутри этих коллективов наиболее полно осуществляется взаимопомощь в работе. Звено или артель заинтересованы в том, чтобы все понимали, над чем они работают, чтобы все участвовали в общем деле, чтобы все успевали. Наиболее широкое развитие звеньевая работа получила в пионерорганизации. И все же индивидуалистические настроения в работе детей сказывались очень резко. Так, Главсоцвос провел опрос, как дети любят заниматься: вместе или в одиночку. Общее число опрошенных детей – 390 человек. Из этого числа детей 144 ответили, что любят заниматься отдельно, и 245 – что любят заниматься с товарищами. Приводятся мотивировки пионеров, почему они предпочитают заниматься индивидуально: «Товарищи мешают», «Они орут», «Товарищи шумят». Мотивы детей – не пионеров: «Не будешь знать, если с товарищами заниматься», «Люблю один, потому что отвлекают от работы», «Мне хочется заниматься одной»... Вследствие этого «советская школа и пионерская организация должны серьезнее подойти к организации коллективных форм работы, к созданию таких условий и такого ритма коллективной работы, которые бы заражали ребят пафосом общего труда. Нам нужно воспитать не только навыки и умения для работы в коллективе по общему плану в ногу с общим ритмом работы, но и воспитать эмоциональную настроенность к коллективной работе.

Наиболее весомый вклад в развитие теории коллектива внес **А.С. Макаренко (1888 - 1939)**. Именно ему принадлежат определения коллектива, ставшие классическими в дальнейшем. «Коллектив – это есть целеустремленный комплекс личностей, организованный, обладающий органами коллектива». «Коллектив – это свободная группа трудящихся, объединенных единой целью, единым действием, организованная, снабженная органами управления, дисциплины и ответственности. Коллектив – это социальный организм в здоровом человеческом обществе». Были определены признаки стиля советского детского коллектива. Это, прежде всего, – мажор, постоянная бодрость, готовность к действию, радужное, бодрое настроение. Следующий признак стиля – ощущение собственного достоинства, уверенности в себе, которое вытекает из представления о ценности своего коллектива, гордости за него. Идея защищенности должна также присутствовать в коллективе и украшать его стиль. Она должна быть создана там, где есть гордость коллектива, есть требование к каждой личности, то есть где каждая личность чувствует себя защищенной от насилия и самодурства.

Основные педагогические поиски А.С. Макаренко были связаны с выявлением действенных средств и организационных форм воспитания человека в коллективе и через коллектив. В его опыте родились такие жизненные педагогические открытия, как демократические начала в воспитательной работе, в частности, выборность и гласность, сводные отряды, «командирская педагогика», динамичная система перспективных линий, традиции коллектива, игра и труд как факторы формирования личности в коллективе и др. Однако поиск всех форм и средств коллективистского воспитания А.С. Макаренко никогда не отделял от задачи осуществления в его условиях «педагогике индивидуального действия». Он на практике доказал, что, лишь воспитывая коллектив, можно создать такую организационную форму, в которой каждая отдельная личность будет не только наиболее дисциплинирована, но и наиболее свободна.

Концентрированное выражение гуманистическая направленность педагогики А.С. Макаренко получила, как известно, в его емкой, но краткой формуле: «Как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему». Раскрывая это положение, А.С. Макаренко утверждал, что мерой уважения к личности должна явиться мера требовательности, так как, если не потребовать от нее многого, то и получишь от нее мало. Гуманистический мотив педагогической деятельности здесь выражен, с одной стороны, верой в силы и возможности человека, а с другой – требованием оптимальной отдачи своих сил и способностей.

Для А.С. Макаренко дети, прежде всего, прекрасные жизни, а поэтому он призывал уважать их человеческое достоинство, относиться к ним как к гражданам общества, имеющим соответствующие права и ответственность за свои обязанности. Личность для него – не объект воспитания, а, прежде всего, человек, гражданин. Кроме того, воспитанник, в его системе взглядов, - явление скорее жизненное, чем педагогическое. Следовательно, к нему нужно подходить всегда с верой в его возможности, даже если это и связано с риском ошибиться. Однако, как считал А.С. Макаренко, без риска в педагогике нет творчества. Такие гуманистические идеи А.С. Макаренко, как авансирование личности, подход к ней в процессе воспитания с оптимистической гипотезой, принцип параллельного педагогического действия и другие, имели особое значение еще и потому, что утверждались в атмосфере сталинского культа.

Специфика работы А.С. Макаренко в закрытых учебно - воспитательных учреждениях, где обеспечено постоянное временное и пространственное присутствие учащихся, способствовала успешной разработке и осуществлению идей коллективного воспитания на практике. Но именно эта специфика не позволила перенести его опыт в систему открытых учебных заведений – общеобразовательных школ.

Таким образом, уже к середине 20-х гг. в результате многих трансформаций в нашей стране оформилась в основных чертах система общест-

венного воспитания (социоцентризма), включавшая все сферы «образования человека» и учитывающая все его жизненные этапы. Эта стройная организованная система использовала в своей практике формы и методы, проанализированные и обоснованные немецкой идеалистической философией и педагогикой. Эти формы и методы в советской системе были синтезированы следующим образом: воспитание нации на основе стремления к идеалу общности и посредством общности с использованием для «морализирования» народа религиозных средств (веры в марксизм-ленинизм). Все учебные заведения, общественные организации, печать, а затем и искусство, подключенное к процессу образования «нового советского человека», были нацелены на формирование культа «социалистического государства». Новый советский человек должен был отождествлять свои частные интересы с интересами именно этой общности. Созданная система, по мнению Е.Е. Шиянова, была опасна тем, что позволяла осуществлять контроль над сферой сознания, подчиняя людей любым суррогатам нравственной идеи. Но система отличалась внутренней противоречивостью, потому что советская педагогика, обслуживая ее, унаследовала очень противоречивые гены. Наряду с идеями, осуществление которых создавало возможность установления тотального контроля и подавления личности на пути достижения к великой цели, в нее были заложены и идея личностного развития, и идея коллективного человеческого опыта как источника и критерия истины **(Шиянов Е.Н. Гуманистическая педагогика России: становление и развитие. М., 2003. – с.253) .**

Итак, гуманизация как социально-педагогический принцип образования в советском обществе зарождалась в сложных послереволюционных условиях, полных напряжения и идейной борьбы, и развивалась даже в условиях сталинского геноцида. Основоположники советской педагогики Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко и другие были единомышленны в том, что тонкий и сложный процесс развития личности социалистического типа не может строиться по старой авторитарно-административной методике. Ее основу должны составлять гуманистические цели, содержание и средства. Они высказали целый ряд теоретических положений, раскрывающих сущность принципа гуманизации, дали методические рекомендации по его реализации. Однако, как уже отмечал Е.Н. Шиянов, реальная практика того времени, включая и военный период, далеко не всегда отвечала выдвинутым ими требованиям.

Период так называемой «политической оттепели» (50-60-е годы) характеризуется тем, что хотя по-прежнему утверждается примат объективного над субъективным, коллективного над индивидуальным, общественного над личным, акценты несколько смещаются в сторону значения роли субъективного и индивидуального. В духовную сферу стала проникать правдивая информация, прекратилось обожествление вождя и персонификация врага, стали возвращаться из мест заключения невинно пострадав-

шие люди, восстанавливались гуманистические и демократические традиции, налаживалась связь поколений. В практике школы вновь возрождались традиции самоуправления, проводились краеведческие, спортивные, туристские походы, экскурсии по местам боевой и трудовой славы, встречи с героями гражданской и Великой Отечественной войн, героями труда, шефство над пенсионерами и инвалидами. В процессе общественно полезной работы в школе и микрорайоне у учащихся воспитывались такие качества, как доброта, отзывчивость, милосердие, забота об инвалидах, составляющие соответствующую исторической традиции систему гуманистических ценностей.

В 50-60-е годы наиболее значительный вклад в разработку проблемы гуманистического воспитания внес **Василий Александрович Сухомлинский (1918-1970)** – директор Павлышской средней школы на Полтавщине. Он противостоял попыткам очернения его гуманистических идей, противопоставления их идеям А.С. Макаренко, обвинениям в проповеди абстрактного, внеклассового гуманизма.

Гуманистические идеи в педагогической системе В.А. Сухомлинского однозначно и последовательно отражаются во всем его творчестве. Они позволили ему обогатить традиции гуманистической педагогики. Его воспитанники писали, как и в Яснополянской школе Л.Н. Толстого, сочинения по пословицам, решали народные задачи-загадки, организовывали народные праздники. Он считал, что именно народная педагогика – средоточие духовной гуманной жизни. В ней раскрываются особенности национального характера, лучшие качества народа.

В.А. Сухомлинский считал, что воспитание настоящего человека, гуманиста не может строиться на системе определенных социально-политических требований, предъявляемых к его личности. Следуя известному положению А.С. Макаренко о единстве требовательности и уважения к человеку, В.А. Сухомлинский выступал против односторонней его трактовки, когда абсолютизировалась только требовательность. По его мнению, по-настоящему требовать – значит понять, почувствовать сердцем, что ученику по силам, а что нет. Подлинная гуманность воспитателя, отмечал он, означает его мастерство, искусство пробудить у ребенка мысль о том, что он еще не стал таким, каким может и должен стать.

Главным предметом в школе, утверждал В.А. Сухомлинский, должно быть человековедение, которое позволяет начинать познание мира с познания человеческой души и является условием формирования нравственных убеждений, воспитания способности любить других людей. В своей сущности «воспитание настоящего человека есть одухотворение красотой человеческого духа». В.А. Сухомлинский стремился к тому, чтобы каждый его воспитанник умел дорожить человеком как величайшей ценностью, был непримиримым, нетерпимым к самой мысли о том, что человеку мож-

но принести несчастье, оскорбить, унижить его. Подлинное человеколюбие предполагает высокую дисциплину поступков, чувств и мыслей.

Существенное значение в гуманистическом воспитании В.А. Сухомлинского имела «Азбука моральной культуры», разработанная им с опорой на общечеловеческие нормы нравственности: не делай зла, неудобства честным, хорошим людям; плати людям за добро; трудолюбие – твоя честь и доблесть; будь добрым и чутким к людям; борись со злом, будь нетерпим к тому, кто стремится жить за счет других людей. Он считал, что сущность таких моральных ценностей, как любовь к отечеству, героизм, стойкость и мужество в борьбе за свободу, честь, независимость и могущество социалистической родины, будут для ребенка пустым словом, если он сначала не усвоит элементарные общечеловеческие нормы нравственности, основанные на идеях гуманизма.

Гуманистический смысл заключен и в идее обеспечения гармонического взаимодействия между социальным объединением людей и индивидуумом как его составной единицей. Эта идея определяла подход В.А. Сухомлинского к решению проблемы «коллектив и личность». В ее основе, как отмечал он, лежит фундаментальный тезис: цель воспитания – человек, а коллектив – действенный инструмент, средство в достижении этой цели.

Некоторые критики обвиняли В.А. Сухомлинского в гипертрофии личностного начала, индивидуального подхода в воспитании за счет уменьшения якобы роли коллектива. Они противопоставляли ему А.С. Макаренко как теоретика воспитания в коллективе. Однако тот факт, что А.С. Макаренко шел больше от коллектива к личности, а В.А. Сухомлинский – от личности к коллективу, не дает оснований для такого противопоставления, так как в основе того и другого подходов лежит единая диалектика коллективистского воспитания.

Для воспитания гуманности в Павлышской средней школе широко опирались на красоту, считая ее матерью доброты и сердечности. С воспитанием и познанием красоты окружающего мира связано развитие нравственных чувств личности, облагораживание ее сердца. Важным средством предупреждения проявлений грубости, морального бескультурья являются музыка, душевные мелодии.

В.А. Сухомлинский считал, что от учителя во многом зависит, какими станут сердца, которые ежеминутно касаются друг друга: нежными и чуткими или заскорузлыми, затвердевшими. Учителю нужно иметь очень открытое сердце, чтобы видеть, чувствовать, понимать тысячи нежнейших прикосновений людей друг к другу, чтобы эти прикосновения творили человеческую красоту, а не причиняли людям боль. Учителем по призванию, говорил он, становится тот, кто безгранично верит в человека, в доброе начало в нем. Оптимизм, вера в ребенка – неисчерпаемый источник творческой энергии учителя.

Доброжелательность педагога, по его мнению, выражается, прежде всего, в умении не допустить, чтобы ребенок стал плохим, предостеречь его от ошибок. Человечность воспитывается культурой взаимоотношений учителя с воспитанниками. В.А. Сухомлинский дал новое гуманистическое толкование принципа единства требований педагогов. Главное, отмечал он, не столько единство требований учителя по отношению к детскому коллективу и отдельным учащимся, сколько единство духовной жизни педагогов и воспитанников, единство их идеалов, стремлений, чувств и интересов.

Одна из модификаций воспитательных систем 60-х годов сложилась в московской школе № 73, где главный вектор системы был направлен на развитие интеллектуальных способностей детей, привитие им вкуса к знаниям и процессу познания как таковому. Познавательной деятельности учащихся отводилась ведущая роль в системообразовании.

Средняя школа № 73 с углубленным изучением французского языка возникла на базе обычной образовательной школы и на протяжении ряда лет сочетала в себе черты массовой и специализированной школы. Школа разместилась в типовом для тех лет пятиэтажном здании, вмещавшем 700 учеников.

Четверть века руководил ею Юлий Михайлович Цейтлин. Человек энергичный и творческий, он в школу привлекал людей неординарных, владеющих мастерством обучения и способных увлечь детей интересными делами.

Начало созданию воспитательной системы было положено прокладкой к школе траншеи для теплосети (отрезок, которой строители не сделали). Затем последовали проектирование пришкольного участка и посадка каштановой аллеи. Школа регулярно помогала шефствующим предприятиям – домостроительному комбинату и автобазе – убирать помещения, мыть окна в цехах. Особенно памятен лагерь старшеклассников в подмосковных Снегирях, действовавший на правах полного самоуправления. Самые трудные, "отпетые" молодые люди (как правило, переростки) самостоятельно управляли жизнью в лагере, включая и распределение бюджетных средств. Опыт не остался незамеченным и был одобрен органами народного образования.

Неотъемлемый отрезок школьной жизни – летний спортивно-трудовой лагерь под Севастополем, куда ежегодно выезжали 50-60 учащихся старших классов, делегированных ученическим коллективом. Приобщались школьники и к сельскохозяйственному труду. В качестве членов ученической бригады колхоза в станице Новопавловская Ставропольского края они участвовали в уборке урожая.

Постепенно складывались и школьные традиции – регуляторы жизнедеятельности: туристский слет (в сентябре), праздник песни (октябрь), День учителя, ежегодные фестивали искусств (в марте), вахта труда (апрель). Каждая из традиций придавала событийный характер жизни школы.

О предстоящих событиях знали все, к ним заранее готовились, а их чередование задавало определенный ритм и системность учебно-воспитательной работе. Школа стала популярной в районе, а ее учителя пользовались у учащихся любовью и уважением.

Эти и другие воспитательные акции стали важной предпосылкой и благодатной основой для становления воспитательной системы школы. Однако для придания ей целостности и поступательного развития надо было определиться в магистральном направлении и выбрать ту важную составляющую, на которую ориентировалась бы вся работа.

Следует заметить, что поиск такого направления – процесс болезненный и достаточно трудный, ибо он демонстрирует собой меру осознания не только реального положения дел в школе, ее специфики и среды, в которой она живет и действует, но и тех потенциальных возможностей, реализация которых приведет к поставленной цели. Вместе с тем именно такие трудности играют немаловажную роль как в консолидации учителей, становлении их единой педагогической командой, так и в привлечении учащихся в качестве активных субъектов, созидающих систему.

60-е годы характеризуются весьма противоречивой ситуацией. Общая стратегия школьного образования была ориентирована на подготовку, в первую очередь, рабочих кадров, острую нехватку которых переживало народное хозяйство. На все школы, в том числе и специализированные по профилю учебных дисциплин, "спускались" обязательные нормы, в соответствии с которыми значительная часть учащихся по окончании восьми классов должна была направляться для завершения образования в ПТУ. Одновременно вводились новые учебные планы и программы, в большей мере соответствующие уровню развития научных знаний и сокращающие разрыв между школой и вузом. Однако интеллектуальная планка этих программ для многих оказалась слишком высока. Тенденция падения престижа образования стала принимать угрожающие размеры: отличники все чаще стали попадать в изгой, вузы испытывали недобор абитуриентов.

Пытаясь изменить положение дел, педагогическая наука разрабатывала новые приемы и методы активизации мыслительной деятельности учащихся, то предлагая проблемное и дифференцированное обучение, то ратуя за алгоритмизацию.

Настраивая свою воспитательную систему на познавательные ценности, педагоги школы № 73 действовали как бы вопреки линии, проводимой государством в области образовательной политики. Как уже отмечалось, педагогический персонал школы отличался не только высоким профессионализмом, мобильностью, но и творческим энтузиазмом: учителя с желанием и подъемом откликались на новые начинания, что и придавало оптимистический характер жизни в школе. В первую очередь это относилось к группе учителей, сплотившихся вокруг директора. Именно они взяли на себя основной груз работы по активизации познавательной деятельности

учащихся. Поначалу их взор обратился к состоянию внеурочной работы, оторванности ее от обучения. Педагоги старались найти ответы на ряд вопросов: каково должно быть содержание внеурочной познавательной деятельности, чтобы она составляла логическое продолжение учебного процесса? Стимулирует ли общение учащихся в процессе познания их интеллектуальную активность? Как отражается это общение на характере отношений, складывающихся между учащимися?

Использование таких форм работы, как общественные смотры знаний, учебные встречи между параллельными классами, на которых подростки демонстрировали знания по той или иной теме, и некоторых других форм, культивирующих общение учащихся, взаимообучение, не столько давало ответ на поставленные вопросы, сколько ставило новые. Почему формы, успешно применяемые в подростковых классах, не находят отклика у старшеклассников? Почему использование одних и тех же организационных приемов внутри возрастной группы дает различный эффект? Все это требовало глубокого педагогического осмысления.

Предметом анализа учителей, которые включились в поиск организационных форм, повышающих интерес школьников к учению, стали трудности методического характера. У многих также возникли сомнения, связанные с тем, что эта работа требовала от педагогов дополнительных затрат времени, не снимая с них повседневных обязанностей. Одновременно поиск путей создания системы воспитания, основу которой составляла бы познавательная деятельность, наводил педагогов на мысль о том, что использование новых организационных форм вполне возможно не только во внеурочное время, но и на уроке. Идея состояла в том, что позитивных изменений в отношении к учению можно достичь за счет как совершенствования содержания образования, так и большего разнообразия форм его организации. Включение в учебный процесс различных форм сотрудничества учащихся позволяло лучше приспособить его к природным особенностям детей, для которых общение и обмен информацией являются естественной потребностью.

Положение дел существенно изменилось, когда развитие познавательной активности учащихся и ответственного отношения к учению стало одним из приоритетных направлений работы школ района. РОНО на своей базе создал общественную лабораторию, руководство которой осуществляли научные сотрудники Академии педагогических наук. Для проведения опытной работы были определены три базовые школы, в числе которых была и 73-я. Благодаря такому сотрудничеству учителя изучили теорию вопроса и познакомились с тем небольшим опытом по данной проблеме, который уже был накоплен в школах страны.

По мере внедрения различных форм организации познавательной деятельности учащихся на уроках и во внеурочной работе школьная жизнь насыщалась, "пропитывалась" ведущей идеей системы, действуя на психо-

логию детей и учителей. На педагогических чтениях, педсоветах все чаще предметом коллективного анализа становились сообщения учителей о воспитательно-образовательной эффективности тех или иных организационных форм познавательной деятельности учащихся.

Особенно часто дискутировался вопрос о применении групповых форм занятий. Интерес к ним особенно вырос после информации ученых о широком использовании групповых занятий в школах скандинавских стран. Поскольку научно-методическая литература по этому вопросу отсутствовала, то пришлось кропотливо заниматься разработкой методики групповых занятий по разным предметам и в разных по возрасту учебных классах.

Учителя математики начали отрабатывать применение в старших классах различных модификаций взаимного рецензирования учащимися ответов и письменных работ друг друга с тем, чтобы перейти к групповым урокам. Преподаватели истории развивали у учащихся навыки взаимного комментирования ответов, умения самостоятельно добывать знания (так называемые добытки знаний), а в старших классах шла апробация групповых форм занятий. Эта же форма работы с интересом воспринималась учащимися на уроках внеклассного чтения. Формы сотрудничества учащихся в познавательной деятельности совершенствовались, приобретали более четкую структуру. Учителя, посещая уроки друг друга, кое-что заимствовали и использовали в своей практике. Инициативная группа пополнялась все новыми единомышленниками.

Многим учителям понравилась идея выделения консультантов из числа учащихся. На первых порах учителя сами определяли консультантов по предмету, правда, при этом учитывали и мнение учащихся класса. Консультантами становились ученики, проявившие повышенный интерес к предмету и пользовавшиеся определенным авторитетом у одноклассников. С появлением консультантов изменялся ход урока. По разрешению учителя консультант мог подойти к ученику и оказать помощь. Или учитель предлагал консультанту оценить (прокомментировать) устный ответ ученика или письменную работу.

Во время групповых занятий изменялась вся структура урока. Учащиеся садились группами во главе с консультантами, каждая группа получала свое задание и сообща трудилась над ним. Это настолько нарушало привычную картину урока, что поначалу даже шокировало учителей: вместо "мертвой" тишины в классе - споры, обсуждения. При этом на уроке сохранялась рабочая деловая атмосфера, успешно решались учебные задачи. Убеждаясь в этом, учителя в ходе эксперимента преодолевали в себе психологический барьер по отношению к такой форме организации учебной деятельности.

Важно и другое. Появление консультантов по предметам у одних учителей не могло не оказать влияния на работу других. "Почему у нас нет консультантов?", - вот вопрос, который задавали учащиеся учителю. По-

буждаемые учениками, учителя втягивались в орбиту созидательной деятельности, становились участниками построения новой системы. В процесс "цепной реакции" включились и многие вновь пришедшие учителя французского языка.

Постепенно познавательная деятельность стала несущей опорой всей системы школьной работы. В этом убеждали и результаты опросов учащихся об их отношении к нововведениям, о влиянии новых форм обучения на повышение интереса к процессу познания. В предложенной школьникам анкете наряду с традиционными формами работы (работа с учебником, объяснение учителя, фронтальная работа в классе и т.п.) были перечислены и 29 видов новых форм сотрудничества, уже известных ребятам: групповые занятия, общественный смотр знаний и др. Ответы ярко показали, что такие формы работы учащимся нравятся (около 80% детей высказались о них положительно). Результаты опроса были доведены до сведения всех учащихся и учителей, что придало новый импульс развитию воспитательной системы.

Предметом особого внимания администрации школы явились дискуссионные ситуации, возникающие на педагогических советах, семинарах, методических совещаниях, а зачастую и спонтанно (например, после только что проведенного урока). У некоторых, правда, это рождало желание вернуться к прежнему построению учебных занятий. Вместе с тем те учителя, которые применяли новые формы в своей практике, понимали, что по-старому работать они уже не смогут. Их аргументация сводилась к тому, что применение групповых и коллективных форм в процессе познавательной деятельности оживляет сам процесс, стимулирует развитие познавательного интереса у учащихся, делает более прочными их знания, гуманизирует отношения между детьми. Таким образом, как считали эти учителя, компенсируются то дополнительное время и усилия, которые затрачивает учитель. Все чаще подчеркивалась необходимость использования простейших форм сотрудничества в начальных классах, чтобы с первых лет обучения дети приучались более адекватно оценивать себя и других, овладевали навыками взаимодействия.

Борьба разных мнений в процессе освоения учителями методики организации различных форм взаимного обучения учащихся приближала к пониманию сущности проблемы: познание – процесс коллективный, а усвоение тех или иных знаний всегда индивидуально.

Становление познавательной деятельности системообразующим элементом воспитания вызвало к жизни демократические процессы, так как сама организация деятельности отводила учащимся роль не простых исполнителей указаний педагогов, а заинтересованных участников (ассистенты на уроках, лаборанты на практических занятиях, оформители учебных кабинетов, информаторы новых достижений в области науки и культуры, библиотекари в классах и, наконец, консультанты по предметам).

Так как на разных уроках и в разных видах внеурочной деятельности консультантами становились разные ученики, то в роли консультанта мог побывать практически каждый. Появление в школе консультантов вынуждало педагогов искать наиболее приемлемые формы взаимодействия с детьми. Да и консультанты без постоянной помощи со стороны учителей не могли справляться со своими задачами. Поэтому педагоги и ученики постоянно общались по поводу предмета деятельности.

Многообразие видов познавательной деятельности и форм участия в ней обеспечивало учащимся условия, при которых они всегда могли найти себе дело по душе – оформлять учебный кабинет или стать информатором новых открытий в той или иной области науки, вести кружок в младших классах или с группой одноклассников подготовить необходимые приборы и реактивы для проведения практических и лабораторных работ по физике, химии, биологии. Сочетание временных и постоянных поручений – еще одно важное условие, соблюдение которого поддерживало у детей желание участвовать в деятельности познавательного характера. Смена поручения считалась нормой, конфликтов на этой почве обычно не возникало.

Утверждение норм демократического взаимодействия в процессе познавательной деятельности сопровождалось предоставлением учащимся широких прав: школьники сами разработали устав консультантов, оценивали их работу, награждая лучших, проводили конференции по обмену опытом работы консультантов, готовили и проводили смотры знаний по разным предметам и учебные встречи. Кредит доверия учащимся восполнялся ростом их активности и ответственности.

Появление в школе института консультантов придавало воспитательной системе большую устойчивость, поскольку их работа пронизывала все сферы школьной жизни.

Сотрудничество педагогов и учащихся, в котором инициативе, творчеству и самостоятельности школьников предоставлялся простор, стало атрибутом их взаимодействия, одухотворяя и гуманизируя его. "Коллеги" – так охарактеризовала журналистка И. Руденко в своем очерке о школе сущность этого взаимодействия. Качественная сторона взаимодействия – один из главных и ощутимых результатов воспитательной системы, базирующейся на познавательных ценностях. Положению, когда установка на восприятие учащихся партнерами по взаимодействию переведена на практический уровень, соответствует коллегиальный стиль взаимодействия. В виду большей открытости и представленности субъектов в восприятии друг друга взаимовлияние при таком взаимодействии реализуется значительно эффективнее.

С каждым годом работа педагогического коллектива получала все больший резонанс в районе и городе. Опыт школы № 73 нашел отражение в многочисленных публикациях периодической печати, методических пособиях и книгах. Известность школы переросла пределы Москвы. По са-

мым скромным подсчетам за годы опытной работы в школе побывало более 80 делегаций учителей из разных регионов страны. Идеи, воплощенные в опыте работы школы № 73, получили свое развитие во многих школах Латвии, Молдавии, Татарии, Краснодарского, Красноярского краев, Свердловской области. С 1980 года школа становится базовой для обучения слушателей института повышения квалификации.

Опыт школы заинтересовал и кинематографистов. В 1980 году на экраны вышел научно-популярный фильм "Уроки доверия". Сюжетом фильма и комментарием к нему, которые дают некоторое представление об основополагающей идее, в соответствии с которой создавалась в школе № 73 воспитательная система, мы завершаем наш краткий очерк.

"Идет урок математики в 73-й московской школе. Ученики разбиты на группы, во главе каждой – консультант из лучших математиков. Каждая группа решает задачи, не возбраняется советоваться, помогать друг другу, обращаться с вопросами к консультанту. Затем консультант дает оценку работы всей группы. Все построено на доверии, доверии к возможностям детей, убежденности в их глубокой порядочности (здесь вы не услышите подсказок, не увидите шпаргалок). Это доверие порождает совсем иное отношение к делу; ребята понимают, что сами отвечают не только за себя, но и за товарищей..."

Идеологическое противостояние гуманистической и авторитарной педагогики приняло открытую форму во второй половине 60-х годов в связи с критикой работ В.А. Сухомлинского, которая не прекращалась вплоть до 90-х годов. При этом критика гуманистического направления в педагогике связана, прежде всего, с тремя моментами. Во-первых, критике подвергаются сами принципы гуманизма, его автономность, фундаментальность, универсальность, поскольку педагогические явления в аспекте авторитарной педагогики должны рассматриваться с позиции партийно-классового подхода (нравственно то, что служит целям руководящей партии или класса). Во-вторых, критикуется идея свободы, характерная для гуманистического направления, которой противопоставляется идея ответственности, реализуемая с помощью «методики требований» (Л. Гордин, В. Коротов) в детском коллективе. В-третьих, критика сентиментальной любви к ребенку как проявления педоцентризма в педагогике, чуждого в силу его буржуазного происхождения советскому обществу.

Однако гуманистические идеи, возрожденные «оттепелью» 50–60-х годов, получили свое развитие в советской педагогике последующих двух десятилетий. Это, прежде всего, такие проблемы, как коллектив и личность (Л.И. Божович, Т.Е. Конникова, Л.И. Новикова, А.В. Петровский и др.), цели и содержание воспитания (О.С. Газман, А.В. Мудрик и др.), Формирование духовных потребностей школьников (Ю.В. Шаров), развивающее обучение (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и др.), педагогическое стимулирование (З.И. Равкин), развитие познавательного интереса учащихся (Г.И. Щукина), выбор оптимальных методов обучения (Ю.К. Бабан-

ский, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов и др.), принципы отбора содержания образования (В.В. Краевский, В.С. Леднев, М.Н. Скаткин и др.), становление творческой личности учителя (Н.В. Кузьмина, В.А. Кан-Калик, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков) и т. д.

Особое значение в восстановлении и обогащении гуманистических ценностей отечественной педагогики приобрела с конца 70-х – начала 80-х годов творческая практика учителей, объединившихся на платформе «педагогики сотрудничества» (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Е.Н. Ильин, В.Ф. Шаталов и др.). Ее идеи и опыт содействовали возвышению личности ученика в педагогическом процессе, превращению школьника в равноправный с педагогом субъект этого процесса, использованию в нем таких приемов и методов, которые способствовали бы развитию творческих начал в учебной деятельности учащихся, укреплению в них чувства чести и достоинства.

Все это ознаменовало к концу 80-х – началу 90-х годов постепенную смену приоритетов ценностных ориентаций в педагогической теории и практике: с господствовавших социально ориентированных на все увереннее заявляющие о себе личностно-развивающие, составившие сущность нового педагогического мышления.

Вопросы для самопроверки:

1. Назовите сущностные черты советской педагогики начала XX века.
2. Проведите сравнительный анализ основных положений педагогических систем А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского.

3.3. «Новое педагогическое мышление» в российской педагогике конца XX века

На рубеже 80-90-х гг. была конституирована категория «новое педагогическое мышление» как результат пересмотра системы ценностей и приоритетов в образовательной политике, стереотипов, утвердившихся в педагогической теории и практике, развенчания мифов о враждебности зарубежной педагогики и снятия «ярлыков» с истории отечественной педагогики и школы. Этот факт был ознаменован появлением коллективной монографии под редакцией академика А.В. Петровского «Новое педагогическое мышление» (1989).

Истоки нового педагогического мышления заложены в тех гуманистических ориентирах, которые воплощают в себе непреходящие общечеловеческие ценности духовной жизни: человек как самоценность высшего порядка, труд, мир, свобода, справедливость, равенство, добро, истина и красота. Именно эти ценности и их взаимодействие друг с другом образуют тот рубеж, с которого начинается новое педагогическое мышление, составляющее основу ориентации в определении стратегических целей образования.

Следует отметить, что как в далеком и близком прошлом, так и в настоящем общечеловеческие ценности в их интегрированном и адаптированном виде в единстве с национальными нередко декларировались, а затем подвергались деформациям под влиянием определенных социально-экономических условий и господствующей идеологии, вызывая появление альтернативных (в целом ряде противостоящих) им ценностных приоритетов. Новое педагогическое мышление в этой связи предполагает объективный научный подход, свободный от политической и идеологической конъюнктуры.

Так, сегодня мощному социально-политическому и идеологическому натиску подверглись установки на воспитание в человеке таких качеств личности, как гражданственность, сопричастность к общественным интересам и потребностям, разумное чувство коллективизма, не отвергающее право личности на свободу и независимость от диктата коллектива или его руководителей, уважение к труду на общее благо и к людям труда и другие по причине их принадлежности к идеям советского воспитания.

Согласно новому педагогическому мышлению, эти нравственные ценности, очищенные от наслоений абсолютизированного классового подхода и идеологизации, должны войти в органичном сочетании с традиционными национальными и общечеловеческими ценностями этического плана в состав идей гуманистической стратегии образовательного процесса. Нельзя в угоду складывающимся ситуациям совершать «конвульсивные» броски в крайности: если классовый подход, то с умалением значимости общечеловеческих ценностей; если коллективизм, то с исключением возможностей проявления индивидуальности, свободы выбора; если интернационализм, то сведение на нет роли национального; если труд, то обязательно героический или принудительный («первая жизненная потребность»); если воспитание жизнью, то обязательно идеологически выверенной.

Новое педагогическое мышление исходит из того, что система ценностей не статична. Она вторична, находится в постоянном развитии, так как в каждом контексте времени обусловлена уровнем развития общества в области культуры и духовного богатства личности. При этом, естественно, нужно иметь в виду историческую преемственность непреходящих ценностей, сохраняющих за собой статус общечеловеческих, хотя и они развиваются, обретая в каждую эпоху, в том или ином обществе новый смысл, соответствующий его менталитету.

Новое педагогическое мышление в этой связи принимает во внимание ту историческую тенденцию развития ценностного мира, которая вопреки сильному влиянию материально-потребностного фактора на первое место среди причин и стимулов социального поведения человека выводит духовные ценности и представления о человеке как главной из них. Духовные ценности концентрируют в себе гуманистический потенциал всех предшествующих эпох и цивилизаций.

В соответствии с данной тенденцией новое педагогическое мышление в качестве приоритетных признает мотивы самореализации (духовные интересы и идеалы), самоутверждения и свободы личности. Такие мотивы, преобразуясь в активные стимулы деятельности, захватывают внутренний мир личности, ее самосознание и потребностную сферу, возвышают личность, освобождают ее от господства прагматических, меркантильных потребностей. Последние ослабевают перед силой той духовности, которая и в современных трудных экономических условиях нерешенности множества материальных проблем остается стержнем личности и ее достоинства.

Новое педагогическое мышление в аспекте аксиологического подхода предполагает, во-первых, интеграцию духовных ценностей на теоретическом уровне с целью их осмысления в конкретно-историческом контексте времени и менталитета данного общества; во-вторых, приобщение подрастающих поколений к системе гуманистических ценностей, сложившихся в обществе, через содержание образования и посредством соответствующих его стратегическим целям методов и организационных форм педагогического процесса.

Новое педагогическое мышление актуализирует проблему педагогической этики, утверждающей гуманный характер воспитания. В этой связи В.А. Сухомлинский выделял целый ряд педагогических норм, определяющих взаимоотношения учителя и ученика: «нельзя давать ребенку почувствовать, будто он хуже других, неспособен, нельзя унижать его достоинство»; «нельзя причинять воспитаннику нового горя, прикасаясь к ранам его души» и др. В работах педагогов гуманистической ориентации постоянно подчеркивается необходимость справедливости, правдивости, искренности, заботливости и внимательности по отношению к ребенку. Учитель должен быть чутким, уметь сострадать и сочувствовать ребенку, оказывать ему помощь и психологическую поддержку. Основа гуманного отношения — это вера учителя в ребенка, которая выступает условием его духовного развития. В целом, по мнению Ш.А. Амонашвили, гуманистическая позиция педагога должна заключаться в том, чтобы принять ребенка таким, какой он уже есть, с такой жизнью, которой он уже живет, и включить в содержание своих отношений с ним его жизнь во всех ее проявлениях, интересоваться этой жизнью, стать ее соучастником.

Новое педагогическое мышление предполагает пересмотр целевых установок современного образования, его содержания и технологий обучения. Еще в начале 80-х годов исследовательский коллектив под руководством академика В.В. Давыдова установил, что иерархия целей научного образования и нравственного воспитания определяется «признанием безмерности личности». Так, для того, чтобы уметь действовать в мире вещных отношений, ребенок должен обладать необходимой суммой знаний, умений, навыков, соответствующими способностями, развитым научным мышлением. Он должен усвоить правила и нормы жизни, в том числе пра-

вовые, юридические, моральные, того общества, в котором он живет. Однако осуществление себя как личности, самовоспитание в себе личности – это «сверхзадача», по отношению к которой цель научного образования, необходимая сама по себе, выступает как средство развития сущностных сил человека.

Эти цели и их иерархия должны быть осознаны воспитанником, а реализация их предполагает два пути. Первый – непосредственное общение воспитанника с нравственной личностью педагога. Влияние такого общения может быть настолько сильным, что оно прерывает собою все воздействия социума. Более того, такая личность педагога становится критерием поведения воспитанника, его общения с окружающими, его оценок и суждений.

Важность этого пути подчеркивается многими гуманистически ориентированными педагогами. В.А. Сухомлинский отмечал, что «нравственным путеводным огоньком педагог становится не тогда, когда он на каждом шагу изрекает истины, а тогда, когда его отношение к маленькому человеку является образцом, вершиной нравственности». При этом важна не только духовная общность педагога и воспитанника, но и организация многогранной духовной жизни всего детского коллектива, создание в нем атмосферы общей доброжелательности и взаимного творения добра. Детский коллектив лишь тогда нравственно воспитывает, когда каждый его член принимает близко к сердцу радости и огорчения других.

Второй путь предполагает становление, развитие ребенка как культурно-исторического субъекта. Образовательный процесс, осуществляемый по этому пути, связан с такими формами отношения человека к миру, как научно-теоретическая, устанавливающая субъект-объектные отношения, и духовно-практическая, обуславливающая субъект-субъектные отношения.

Педагогический процесс, построенный с учетом обеих форм отношений, ориентирован не только на логику преподаваемого предмета, но и на логику развития учащегося (субъекта), его целей и мотивов. Именно в этом контексте может идти и разработка нового содержания образования, обеспечивающего самоопределение развивающейся личности в таких сферах, как человек, природа, общество, ноосфера.

Показательна в этом плане воспитательная система В.А. Караковского.

Особенностью становления воспитательной системы московской школы № 825 было то, что с момента ее открытия (1970) и до прихода в нее директором Владимира Абрамовича Караковского (1977) здесь уже сложился некий упорядоченный на определенных основаниях микросоциум. Таким образом, становление воспитательной системы выглядело здесь как переход от одного типа упорядоченности к другому.

До 1977 года школа была типичным продуктом административно-командной системы. Она владела переходящим знаменем района, занимала

первые места в районных соревнованиях и смотрах. И это стало основной целью и смыслом существования школы. Ее центральная функция состояла в воспроизводстве внешнего административного порядка. Практически это означало преследование достаточно ограниченной группы целей: поддержание дисциплины, внешнего вида учащихся, чистоты и порядка в школе, определенного процента успеваемости и обязательных так называемых воспитательных мероприятий. Данные цели почти никогда не присваивались детьми, что объективно вызывало необходимость административного давления на них со стороны учителей. Учителя, в свою очередь, подвергались давлению администрации. В результате характерными чертами в отношениях между ними и учениками были отчужденность и взаимное раздражение.

Вспоминает А.И. Рогачева, выпускница конца 70-х годов: "Порядок был свирепый, все колготки строго одного цвета, мешочки для второй обуви одинакового образца. Каждую неделю мы бритвочками отскабливали на полу черные полосы от обуви. И чуть что не так – крик, вызовы родителей, накачки. Просто мы боялись учителей и директора. А жизнь начиналась за пределами школы". Но и внутри педагогического коллектива климат был не лучшим.

В.А. Караковский начал свою работу с изучения сложившегося в школе положения. Он провел среди учителей анкету, одним из вопросов в которой был такой: "Что, на ваш взгляд, необходимо улучшить в школе?" Большинство ответов так или иначе затрагивало отношения внутри педагогического коллектива: "Улучшить отношения", "Не допускать лжи, клеветы среди педагогов", "Деформализовать работу", "Поднять на высокий уровень нравственно-этические проблемы" и т.п. (из рабочей тетради В.А. Караковского, 1977/78 учебный год).

На характер отношений внутри школы накладывали свой отпечаток и особенности социального окружения. Это городской "спальный" район с весьма пестрым социально-профессиональным составом. Социальные связи школы в районе были сведены до минимума, поэтому какого-то общего отношения к школе со стороны ее окружения не могло быть выработано. Дети формировали свое отношение к школе главным образом самостоятельно, исходя из собственного опыта, а опыт был преимущественно негативным.

Существовали, однако, в школе и некоторые очаги, отличавшиеся в структурном отношении от всей системы. Это был туристский клуб, руководимый В.Г. Исаевым.

Клуб пользовался у школьников большой популярностью хотя бы потому, что характер деятельности, стиль отношений в нем были совсем другими, чем преобладающие в школе. Однако клуб не определял общего облика школы, он играл скорее роль «отдушины».

В школе было немало хороших учителей, которые на своих уроках в общении с ребятами создавали «островки» подлинно человеческих отно-

шений. Административная система школы не только терпела эти «островки», но и нуждалась в них, по-видимому, из соображений самосохранения.

В.А. Караковский пришел в школу с готовой концепцией воспитательной системы, опробованной в школе № 1 г. Челябинска, и его первым шагом была попытка сделать эту концепцию достоянием коллективного сознания, элементом структуры. Однако эти идеи «не ложились» здесь непосредственно на опыт учителей и школьников. Пришлось вводить в жизнь школы своеобразные опережающие ситуации – фрагменты новой деятельности, которые демонстрировали наглядно новый стиль жизни. Структурные компоненты на этом начальном этапе возникали в тесной взаимосвязи с функциональными: новые идеи, новые отношения проявлялись через соответствующую деятельность.

События первого года могут быть названы с хронологической точностью. 5 сентября – совещание при только что назначенном директоре по плану года. Идут разговоры, уговоры, рассказы. В.А. Караковский обращается к своим выпускникам-челябинцам, которые оказываются в Москве. Им помогают сотрудники АПН СССР В.М. Максакова, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова. Идет подготовка сознания школьников и педагогов. Уже 16 сентября состоялась первая школа пионерского и комсомольского актива (позднее ее стали называть ТУ – творческая учеба), на которой можно было не только услышать о том, как жить иначе, но и принять участие в простейших коллективных творческих делах и на себе ощутить ростки новых отношений. ТУ стала регулярной: 11 декабря, 22 января, 19 февраля. И лишь после этого вновь происходит выработка идеологии воспитательной системы: 21 февраля собрание «Перспективы развития школы на 1978–1980 гг.», 15 марта педсовет, посвященный утверждению перспективного плана развития школы. Возникает особая проектировочная деятельность – создание планов и других моделей будущей школы. Создавались документы вроде «Заповедей педагогического коллектива», «Нравственных принципов школьника образцового города», «Письма в 2017 год» и т.п. Эти документы в разной степени отражали появление «коллективной мечты» – важного структурного образования системы.

29 марта начался первый весенний коммунарский сбор, заложивший основные структурные основания системы, которые мы будем описывать ниже.

Самое главное состоит в том, что сбор, являющийся действующим идеалом, создает параллельные структурные образования: стиль отношений, ценности, группы людей, организованные формы, способы деятельности. Эта новая структура начинает противоречить прежним функциям системы, разрушая и вытесняя их. Этот процесс протекал отнюдь не болезненно.

Итоговый документ 1977/78 учебного года сообщает: «Пошатнувшийся престиж школы, полная замена администрации при сохранении прежнего педагогического состава, перестройка отношений и значительная

переориентация по существенным вопросам учебно-воспитательной работы... характеризуют прошедший год как год серьезных испытаний... Школьный коллектив учащихся и многие классные коллективы находятся на низком уровне развития. Незрелость ученического самоуправления, отсутствие здорового общественного мнения, формальное отношение к выполнению режимных требований, особенно к дежурству, малая общественная активность... Педагогический коллектив, несмотря на его работоспособность, мобильность и многочисленный актив, еще не представляет собой нравственного идеала для коллектива ученического: недостает сплоченности, дисциплины и сознательности. Нередки случаи формального отношения к своим служебным обязанностям, болезненного восприятия критики, ненужной нервозности».

Далее в этом же документе зафиксировано, что имели место нарушения педагогами внутреннего распорядка: прогулы, низкое качество замещенных уроков и т.п. Позднее документы и устные свидетельства сообщают, что в течение первых двух лет снизился уровень успеваемости, дисциплины в школе. Переходящее знамя, естественно, было потеряно.

Таким образом, мы видим наличие определенной деструктивной тенденции. Нарушение структурно-функционального соответствия приводит к некоторой дезинтеграции системы. Однако включение педагогов и учащихся в совместную творческую деятельность достаточно быстро упорядочивает систему, стабилизирует отношения всех структурных компонентов. Так, уже при анализе 1979/80 учебного года нарушения педагогической этики, нервные срывы и безответственные заявления называются рецидивами прошлых болезненных явлений. Следовательно, общий стиль отношений стал уже иным.

Интересно проследить распространение нового стиля отношений в детской среде. Вспоминает выпускница С. Султанова: «Если раньше в походах не обходилось без выпивки, преобладал вульгарный стиль, то после нескольких сборов (имеются в виду коммунарские сборы) такое стало невозможным... В походы ходили, как и раньше, с удовольствием, но отношения стали другими».

Можно сделать вывод, что структурные образования, сформировавшиеся под воздействием коллективной творческой деятельности, переносятся на другие виды деятельности, на другие ситуации, в том числе и такие, которые не поддаются непосредственному контролю педагогов. Собственно, это начало процессов саморегуляции – утверждение нового типа упорядоченности.

К концу 1980/81 учебного года педагогический коллектив делает вывод о том, что в школе заканчивался этап становления воспитательной системы.

Каковы же постоянные характеристики воспитательной системы школы Караковского? Если говорить о структуре системы, то начинать нужно с ее идеального уровня. Ведущей идеей является *ориентация на*

личность школьника, его интересы и способности. Определяющую роль в комплексе идей занимает педагогическая концепция коллектива. Она опирается на идею системности, комплексности воспитания, интеграции педагогических воздействий, необходимости коллективного творчества. На педагогических советах именно эти идеи наиболее часто используются как фундамент для различных соображений, аргументации, обобщений и выводов. Для всего общешкольного коллектива характерно отчетливое чувство «мы» по отношению к школе. Возникла идея общественной и личной ценности школы.

Организационное строение школьного коллектива достаточно простое. Кроме администрации школы и педагогического совета (в котором иногда участвуют и старшеклассники) существует еще и большой совет, включающий в себя, кроме педагогов, представителей от всех классов, начиная с шестых. Большой совет собирается довольно редко, два-четыре раза в год. Большинство в нем составляют школьники, и бывает так, что они проводят решение, не совпадающее с мнением педагогов. Довольно значительный вес имеют постоянные и временные органы самоуправления: советы дела, совет «сборовских комиссаров», дежурные командиры классов. Однако реальный механизм принятия решений существует далеко не только в рамках официальных структур власти. Чаще всего бывает так, что официальные решения лишь фиксируют ранее сложившееся общественное мнение.

Неофициальная сторона отношений в школе очень сложна. Большую роль здесь в силу своего авторитета играет директор; он чаще всего выступает генератором новых идей, от него же, как правило, исходят оценки тех или иных событий. Однако существуют еще, по меньшей мере, три силы, существенно влияющие на жизнь школы. Первая – это администрация школы и небольшая группа ближайших ее единомышленников, разделяющих с В.А. Караковским ответственность за судьбу воспитательной системы (авторская группа). Они в ряде случаев высказывают мнение, противоположное мнению директора. Вторая группа – остальной педагогический коллектив, способный при необходимости противостоять и директору, и авторской группе. И, наконец, третья сила – лидирующая группировка старшеклассников, в той или иной мере отражающая интересы всего ученического коллектива. Однако наличие этих четырех сил, несмотря на их объективные различия, не означает, что в школе происходит какая-либо открытая борьба между ними. Хотя процесс принятия решений часто не оформляется демократическими процедурами, на самом деле он глубоко демократичен. Всякое решение предварительно обговаривается, обсуждается с заинтересованными людьми, а при необходимости выносится на большой совет. Таким образом, можно сделать вывод, что в данной воспитательной системе механизм осуществления властных полномочий функционирует в значительной степени в сфере нормальных отношений.

Общий стиль взаимоотношений регулируется разветвленной системой норм. Так, среди учителей считается нормой, хорошим тоном заинтересованное обсуждение детских проблем, доброжелательное отношение к каждому ребенку. Неприемлем грубый тон, окрик по отношению к ученику, особенно в присутствии коллег. Отличительной чертой отношений между педагогами и школьниками в воспитательной системе школы является то, что в этой сфере почти всегда возникают личные дружеские связи. Дети и многие классные руководители отмечают, что для них наиболее важным является свободное общение друг с другом вне урока и даже вне подготовки какого-нибудь внеурочного дела. Совершенно естественна ситуация, когда старшеклассники пьют чай в кабинете завучей вместе с хозяевами кабинета. Отсутствие серьезных конфликтов между педагогами и школьниками, тесное межличностное общение – характерная черта их взаимоотношений.

Следует отметить, что ровный стиль отношений господствует и в ученической среде. За три года наблюдений нам не пришлось видеть ни одной драки; здесь невозможно (или почти невозможно) услышать нецензурное слово и даже просто грубость. Преобладают в отношениях юмор и сдержанность.

До сих пор мы говорили о тех нормах, которые регулируют, прежде всего, сферу общения. Что же касается сферы деятельности, то здесь прочно утвердился творческий подход, стремление к оригинальному и необычному. Творчество, порядочность, юмор – это те самые главные качества, которые необходимы и педагогу, и ученику для их признания в школе.

Начиная характеристику функциональных компонентов воспитательной системы данной школы, необходимо отметить, что ее существенным признаком служит использование коммунарской методики, или *методики коллективной творческой деятельности*.

Главным функциональным узлом системы является весенний коммунарский сбор, который проводится во время весенних каникул. Внешне трехдневный сбор представляет собой комплекс коллективно-творческих дел, проводимых в условиях высокой интенсивности, с обязательным выездом участников за пределы города. Коммунарский сбор довольно трудно отнести к какому-то одному виду деятельности, хотя в его состав в разнообразном виде входят и искусство, и труд, и общение, и различные формы досуговой деятельности. Гомологически ему отдаленно соответствуют древние карнавалы, мистерии, народные праздники и т.п. Сбор не имеет какой-либо практической, утилитарной цели. Он является самоцелью, несет цель в самом процессе. Это самостоятельная духовная ценность, которая хотя и не имеет способов материализации, так же, как, например, театральный спектакль, тем не менее является самостоятельным феноменом культуры, имеющим такой же самостоятельный статус, как искусство или спорт. Главным на сборе выступает не творческая деятельность, не ее непосред-

ственные продукты (микроспектакли, газеты, песни), а особая психологическая атмосфера, специфический способ общения. Несколько условно можно говорить, что сбор – это действующая модель идеальных отношений между людьми. Сюда приезжают для того, чтобы на какое-то время окунуться в особый мир, созданный по законам, отличным от законов мира реального. Образ идеальной общины, тесно связанный с идеей соборности, существует в сознании большинства людей, по крайней мере принадлежащих культуре российского ареала. Поэтому коммунарский сбор отвечает фундаментальным духовным потребностям человека. Однако эта маленькая Утопия – именно потому, что она утопия, – осуществима только при условии ее непродолжительности и относительной изолированности.

Нас интересует не сам по себе коммунарский сбор, а его функциональное содержание в воспитательной системе школы. Прежде всего, он является чрезвычайно значимой личностной ценностью для большинства ребят и взрослых. Это подтверждают и опросы, и сочинения, и воспоминания выпускников, и материалы наблюдений.

Сбор, занимая по времени меньше одного процента продолжительности учебного года, является самой яркой школьной традицией, самым сильным средством объединения, создания чувства «мы». Сбор служит функциональной основой, которая в значительной степени формирует ту структуру системы, которую мы пытались охарактеризовать выше. Кроме того, сбор – это и школа актива, поскольку он включает в себя интенсивную организаторскую работу, выполняемую в режиме, так сказать, подчеркнутой самостоятельности школьников. Старшеклассник-комиссар берет на себя функции организатора, педагога, да и психолога. Сбор для его участников имеет и развивающее, и образовательное, в психокоррекционное значение. Самое же главное, что сбор, показывая учащимся разрыв между идеалом и повседневной жизнью, в то же время и у воспитанников, и у воспитателей порождает желание изменить обычную жизнь своей школы, совершенствовать ее воспитательную систему.

В воспитательной системе школы № 825 создан промежуточный тип деятельности, занимающий связующее положение между весенним сбором и будничной, рутинной жизнью школы. Это так называемые ключевые общешкольные дела (термин В.А. Караковского). С внешней стороны они, во многом напоминая коллективную творческую деятельность коммунарского сбора, явно ориентированы на те формы поведения, на те ценности, которые вырабатываются на сборах. Но в то же время ключевые дела тесно переплетаются с повседневными будничными ситуациями, будучи лишены элементов утопичности, присущих сбору. Общешкольные ключевые дела выполняют важные самостоятельные функции, вносят в жизнь школы определенный ритм, организационную упорядоченность и тем самым создают важные структурные образования системы, каждое из которых решает и свои специфические задачи. Например, творческая учеба (ТУ) удовле-

творяет потребности ребят в новых впечатлениях, в свободном общении; дидактический театр, как часть Праздника знаний, активизирует познавательные интересы, дает возможность самоутвердиться школьным интеллектуалам; Праздник песни удовлетворяет важную потребность в сценическом самовыражении.

Если на сборе деятельность подчинена главным образом отношениям, созданию определенного эмоционального настроения, то в ключевых делах гораздо большую роль играет собственно деятельность, ее продукты. Таким образом, общешкольные ключевые дела во многих отношениях как бы уравнивают, дополняют коммунарские сборы, обогащают функциональные характеристики воспитательной системы.

Сборы и ключевые общешкольные дела составляют функциональное ядро воспитательной системы. Очевидно, что эти виды деятельности охватывают преимущественно праздничную фазу функционирования школы. Что же происходит с буднями? Будни школы – это учебный процесс. Наиболее характерной чертой учебного процесса в воспитательной системе школы В.А. Караковского являются различные формы интеграции учебной и внеурочной деятельности. В школе давно существуют коллективные, групповые формы работы на уроке; появились новые формы урока: уроки творчества, межпредметные, интегративные и разновозрастные уроки. Но все эти нестандартные формы обучения могут применяться далеко не каждый день. Все равно остается обыденная, рутинная учебная работа, которая требует напряжения, не всегда соответствует личным интересам школьника.

Каким же образом эта деятельность вписывается в воспитательную систему, имеющую в своей структуре идею творчества и личной независимости? Дело в том, что мотивация учебной деятельности тесно увязана с межличностными отношениями между педагогом и школьниками, которые складываются преимущественно во внеурочной творческой деятельности и свободном общении.

Говорит М. Макарова, выпускница 1987 года: «Понимаете, нам бывает неудобно перед, например, Маргаритой Сергеевной не подготовиться к ее уроку. Конечно, не всякий предмет и не всякая тема мне лично интересны. И каждый из нас уже решил, чем он будет заниматься после школы. Но наши учителя, во всяком случае большинство, хорошие люди, и у нас с ними хорошие отношения, которые мы не хотим портить...»

Важной функциональной составляющей воспитательной системы является туристическая деятельность. Вокруг физрука школы группируется постоянная компания туристов, которая во время походов обрастает ребятами из разных классов. Важно, что вся туристическая работа хотя территориально и проходит далеко от школы, тем не менее непосредственно связана с ее воспитательной системой. Большие походы всегда становятся предметом обсуждения школьного коллектива: вывешиваются газеты с фотографиями, идет устный обмен мнениями. Все это заметно сказывается

на психологическом климате отдельных классов и школы в целом. Туристическая деятельность создает еще один дополнительный слой отношений, укрепляя тем самым структуру воспитательной системы.

Мы рассмотрели центральную функцию воспитательной системы школы № 825 – воспитывающую деятельность. Обратимся теперь к другим ее функциям.

Функция самовоспроизводства, самосохранения воспитательной системы школы реализуется через повторение традиционных ситуаций. Уже упоминавшийся весенний сбор ежегодно продуцирует в детской среде эталонные формы поведения. Он дает коллективу наглядные критерии приемлемого в данной системе поведения. Важно подчеркнуть, что сбор, резко отличаясь от обычной жизни, которая окружает детей вне школы, позволяет ребенку усваивать стиль отношений, присущий именно его школе. Таким путем – через ежегодное воспроизведение эталона – обеспечивается сохранение системы. Большую роль при этом играют "старички" – выпускники школы прошлых лет, которые довольно придирчиво следят за тем, чтобы традиции сборов не нарушались.

Сам по себе эталон поведения еще не обеспечивает воспроизводства структурных компонентов системы. Необходима совокупность санкций и стимулов.

Надо сказать, что воспитательная система этой школы не выработала большого набора санкций. По существу, здесь используется лишь одно наказание как для учителей, так и для учеников – моральное, негласное осуждение. Человек, допускающий в своем поведении отклонение от ценностей школы, просто удаляется на периферию неформальной структуры коллектива: с ним меньше общаются эмоциональные лидеры коллектива, на него меньше обращают внимания и меньше... загружают работой. Этой санкции оказывается достаточно, чтобы обеспечить определенное целостное единство системы.

Впрочем, система стимулов также не разнообразна и строится в основном на приближении к верхушке коллектива (назовем ее элитой) по его неформальной иерархии. Этот процесс протекает несколько быстрее в детской среде, нежели в учительской, однако механизм его идентичен. Парадокс состоит в том, что в глубоко демократичном коллективе существует довольно жесткая иерархия неформальных статусов. Узкий слой элиты в этой иерархии отличается вовсе не привилегиями в работе (скорее, наоборот, элита работает больше всех остальных), но здесь создан весьма привлекательный стиль общения, и возможность участвовать в этом общении является единственной серьезной привилегией.

Итак, что же такое воспитательная система 825-й московской школы? В двух словах – это целостная педагогическая концепция "Мы – школа"; интеграция педагогических воздействий; коммунарская методика; вы-

сокий уровень неформальных межличностных отношений; творчество; взаимодействие с наукой.

Начальный период развития воспитательной системы школы Караковского завершился к концу 1980/81 учебного года. Однако следующие четыре года в качественном отношении примыкают к этому периоду, поскольку идет интенсивный процесс упорядочения на тех же основаниях. Система совершенствуется: вырабатывается наиболее рациональная структура весеннего сбора; видоизменяется творческая учеба, превратившись из дела инициативной группы в дело какого-либо класса; появляются некоторые новые формы работы, например зимний подростковый сбор для учащихся четвертых-седьмых классов; постепенно растет уровень качественной успеваемости - от 41,6% в 1978 году до 53,6% в 1983 году. Система стабилизируется, ее структура соответствует функциональным характеристикам.

Примерно 1985/86 учебным годом можно датировать начало следующего этапа в развитии воспитательной системы. В это время происходят достаточно глубокие перемены, система продвигается вперед. В чем же истоки этих перемен?

Первый звонок о неблагополучии прозвенел еще в 1982 году. 19 декабря состоялась ТУ-35. На ее анализе один девятиклассник заявил, что ТУ повторяет сама себя, она исчерпала себя. В.А. Караковский делает в своей рабочей тетради лаконичную запись: «После ТУ - разговор. тяжелый: настроения «надоело».

Спустя год, после Дня творчества 26 ноября 1983 года В.А. Караковский фиксирует: «Атмосфера творчества в школе уже создана. Теперь новые задачи: искать новые формы творчества. То, что было, это уже было. А были уже и упрощения (VII-A и IX-B)».

И, наконец, еще через год, осенью 1984 года, тоже после Дня творчества, мысль созревает окончательно: «В этот день наиболее часто встречаются виды творчества, не требующие длительной подготовки (сценки, состязания, пародии, розыгрыши, капустники и др.), и хотя многое готовится не один день, но все же это творческие «однодневки». Они позволяют судить о настроении, о состоянии, но не оставляют реальных и глубоких следов (картина, песня, поэма, механизм, модель, макет к т.д.). На Дне творчества сказывается опыт ТУ и сборов. Но скоро может наступить пресыщение этими формами – надо искать новые пути" (*из рабочих тетрадей В.А. Караковского*).

Мы имеем симптомы определенного кризиса ведущей деятельности. На наш взгляд, он вовсе не исчерпывается словом "надоело". Причины его кроются в появлении определенного дисбаланса между структурой и функциями воспитательной системы. Деятельность по "производству" хорошего настроения, объективно имеющая достаточно высокий качественный уровень, перестала оправдывать ту сложную структуру, которая сложилась в воспитательной системе.

Помимо внутренних проблем коллективной творческой деятельности обострилось и расхождение между внеурочной и учебной деятельностью. Суть проблемы, на наш взгляд, состояла в том, что структурные образования системы (в частности, представление о том, какой должна быть деятельность) обогнали развитие учебной деятельности. Иначе говоря, структура системы вступила в противоречие не только с непосредственно породившей ее функцией (коллективная творческая деятельность), но и с другой важнейшей функцией – учебным процессом.

Следует отдать должное педагогическому коллективу школы: как только проблема выявилась, сразу же начались поиски путей ее решения.

Идеологическое обоснование перемен было сформулировано В.А. Караковским таким образом: поскольку творческая атмосфера уже создана и она имеет тенденцию превращаться в "балаганчик", необходимо обогатить внеурочную деятельность познавательным содержанием и, наоборот, ввести в урок коллективную творческую деятельность (*выступление на обсуждении межпредметного урока 19 ноября 1986 года*). Эта линия с характерной для педагогического коллектива настойчивостью проводилась в течение трех лет: 1985/86 - появляются штабы знаний, познавательная игра «Робинзоада-86», общественный экзамен, дидактический театр; 1986/87 – Ломоносовский месяц, включивший в себя экспедицию в Холмогоры, научную конференцию, межпредметные и межвозрастные уроки; 1987/88 – месяц Москвы, развитие межпредметных и межвозрастных уроков и т.п. (*из планов работы школы на 1985/86 - 1987/88 учебные годы*).

На наш взгляд, смысл данной серии нововведений не исчерпывается внесением дидактических элементов во внеурочную деятельность, а также элементов коллективного творчества в обучение. На самом деле произошло изменение самой сущности ведущей деятельности, ее смысла. Внешне все выглядело как совершенствование старых форм: ключевые общешкольные дела остались на своих местах, обновляясь в нормальных пределах; содержание деятельности коренным образом не изменилось. Но изменились критерии оценки, цель деятельности. Если прежде в выступлении класса, например, на Празднике песни ценились настроение, атмосфера, юмор, то теперь на первый план вышло качество самого выступления, его художественные достоинства, оригинальность решения, исполнительский уровень. Внешне тот или иной праздник мог выглядеть примерно так же, как и несколько лет назад, однако по сути произошла смена ведущей деятельности.

Изменение ведущей деятельности произошло, повторяем, скрыто, незаметно, но оно вызвало определенные перемены и в структуре воспитательной системы. Изменение критериев оценки коллективных творческих дел, их известная профессионализация повысили авторитет компетентности, что сказалось на отношениях между педагогами и детьми. Если прежде педагогу достаточно было быть хорошим, творческим человеком, то те-

перь ему необходим еще и достаточно высокий уровень знаний. С другой стороны, дети стали замечать и индивидуальные черты учителя. Таким образом, при определении роли каждого действующего лица системы меньше учитывается официальный его статус (учитель, ученик, вожатый), но все больше – его реальные деловые качества.

Описанный нами процесс придал новый импульс развитию воспитательной системы. Произошло упорядочение ее, ослабли деструктивные процессы. Так, в конце 80-х годов уже не было разговоров о кризисе, не было ощущения остановки в развитии. И хотя случались годы более и менее удачные, в целом вторую половину 80-х годов следует оценивать как период роста воспитательной системы школы, повышения ее воспитывающего потенциала.

В.А. Караковский считает, что всякая воспитательная система имеет свойство старения, и поэтому необходим особый этап обновления или перестройки системы. Процессы развития, о которых мы говорили выше, имели не только позитивные, но и негативные стороны. Так, процесс упорядочения, интеграции позволяет сделать воспитательную систему предсказуемой и управляемой. Однако он же несет в себе уменьшение количества неожиданных, непредсказуемых ситуаций.

Сокращение зоны неорганизованной хаотичной деятельности объективно приводит к уменьшению источников нового. Потребность в новизне, которая существует в детском обществе всегда, особенно обостряется в общественно-политической ситуации сегодняшнего дня. И даже если дети не чувствуют на себе воздействия авторитарности и формализма, которые существуют во многих других школах, идеи обновления, можно сказать, витают в воздухе. Все это создает определенный дефицит новизны.

Специфика коллективной творческой деятельности состоит, в частности, в том, что в ней недопустимы повторения, топтание на месте. Соответственно в самой структуре воспитательной системы школы № 825 заложена установка на постоянное повышение уровня деятельности.

Важным источником развития стала идея педагогизации ученической среды. Еще в 1985 году В.А. Караковский писал: «...Если мы хотим совершенствовать школьный коллектив, мы должны заниматься педагогической профориентацией. Именно она позволяет создать единый коллектив детей и взрослых» (*рабочая тетрадь, 1984/85 учебный год*).

Педагогизация означает, что часть старшеклассников, участвуя в тех же делах, что и остальные, становится при этом в педагогическую позицию. Таким образом, та же деятельность приобретает для них новый смысл; они начинают оценивать ее не с точки зрения конечного творческого продукта, а с позиций педагога – как средство развития личности школьника более младшего возраста. Такое преобразование смысловой стороны деятельности фактически означало появление новой ведущей дея-

тельности. Иными словами, под развивающуюся структуру системы был подведен новый функциональный базис.

Элементы педагогизации старшеклассников в воспитательной системе школы присутствовали всегда, и особенно ярко они проявляются во время подготовки и проведения весеннего сбора. Однако для того чтобы педагогизация охватила значительную часть старшеклассников, необходима подготовка сознания.

На современное состояние школьной воспитательной системы сильнейшим образом повлияли те изменения в обществе, что произошли на рубеже 80-90-х годов. Развал СССР, невероятное обострение всех социальных, политических, экономических, национальных проблем, отказ от прежних идеалов, коммерциализация человеческих отношений, рост воинствующей бездуховности, культурная деградация, инверсия понятий, вымывание из педагогического лексикона термина «воспитание», разрушение прежних детских и юношеских организаций – это и многое другое привело значительную часть педагогов в состояние шока, тупика, кризиса. Для 825-й школы наступило время суровых испытаний. На прочность прежде всего проверялась ее воспитательная система, и важнейшей проблемой для нее стала проблема выживания. Нельзя сказать, что она уже решена, но к чести педагогического коллектива школы можно с уверенностью сказать, что воспитательная система в этой школе под ударами судьбы выстояла. Причин здесь несколько.

В течение ряда лет в школе работала научно-практическая лаборатория, приобщившая большую часть учителей к исследовательской деятельности, приучившая их к самоанализу и внимательному изучению окружающего социума. Малая педагогическая концепция системы сразу строилась на добротной научной основе: лабораторией создавалась новая концепция гуманистического воспитания. Воспитательная система школы изначально строилась как гуманистическая и демократическая. Прекращение деятельности пионерской и комсомольской организаций школа пережила относительно спокойно, так как в ней приоритет всегда отдавался не организации, а коллективу. Школьный воспитательный коллектив как ядро воспитательной системы сохранился. Структура системы осталась прежней, но содержание ключевых дел было максимально деполитизировано. Интересно, что главный функциональный узел системы – весенний сбор – не только не перестал быть духовной ценностью, но его популярность еще более возросла. Дело в том, что в системе, и в сборе прежде всего, ясно обозначились функции компенсации и социальной защиты. Любое явление реальной жизни, приобретающее характер чрезмерной избыточности, порождает в людях обратную реакцию. Негативные тенденции в молодежной среде, культивируемые некоторыми средствами массовой информации, зарубежной и отечественной пропагандой, не погасили в детях, подростках,

в юности мечты об идеальных человеческих отношениях. Вот почему сбор остался духовной потребностью школы.

Вместе с тем педагогический коллектив серьезно занялся целеполаганием. Оказалось, что данной воспитательной системе всегда была свойственна опора на общечеловеческие ценности. Нужно было их сформулировать и педагогически инструментовать. Из нескольких вариантов (религиозные догмы, нравственные добродетели, бытующие в повседневном сознании людей, и т.д.) был выбран вариант, связанный с основополагающими, фундаментальными понятиями, - Человек, Семья, Отечество, Труд, Знания, Культура, Мир, Земля. Так была создана новая идеология школьной воспитательной системы.

90-е годы существенно усложнили работу школы и функционирование ее воспитательной системы. Благодаря изначальной ориентации на практический гуманизм она ни концептуально, ни структурно не изменилась. Но это не значит, что система вообще не претерпела обновления.

Новая парадигма образования – личностно-ориентированный подход – потребовала движения в работе от всех к каждому. Это сделало весь педагогический процесс более психологичным. В штат школы введены психологи, логопеды, другие специалисты. Теперь необходимые психологические знания получают не только учителя, но и все выпускники школы независимо от выбранного дальнейшего жизненного пути.

Гуманные отношения стали главным механизмом воспитания личности. В воспитательной системе увеличились степени свободы, возросла роль ситуации выбора.

Воспитывающая деятельность предусматривает многовариантность. В методах воспитания преобладают "мягкие" опосредованные подходы - диалог, групповая дискуссия, метод педагогической ситуации, создание условий для самореализации личности.

Самоуправленческие процессы максимально упрощены и гуманизированы, немногочисленные органы самоуправления освобождены от властных, административных функций и полномочий.

Обновляются в своем содержании и форме ключевые дела системы. В них появились, например, экономическая игра, свободная трибуна, интеллектуальный марафон, введение новых информационных технологий (Интернет, электронная почта, компьютерные программы).

Система расширяет свое воспитательное пространство, активно осваивая прежде всего малый социум. Но этим дело не ограничивается. У школы крепнут международные связи, развивается детский международный туризм. У педагогов и учащихся складываются связи с английскими, датскими, американскими, китайскими учителями и школьниками. Школа именно как воспитательная система участвует в трех международных программах.

Педагогизация ученической среды приводит к тому, что старшеклассники постепенно приобщаются к систематическому научному исследованию. Это позволяет отслеживать состояние системы изнутри. В школе больше, чем раньше, уделяется внимание воспитанию через культуру. Появились новые спецкурсы: «Культурология» и «Эстетика повседневности». Идет процесс формирования культуры школы.

Вместе с тем усилилось движение навстречу друг другу дидактической и воспитательной систем, каждая из которых сегодня является основанием для развития другой системы. Все это повышает общий культурный и интеллектуальный уровень всех педагогических процессов.

Таким образом, можно сказать, что воспитательная система школы № 825 сохраняет свою динамику и энергетику.

Развитие личности как культурно-исторического субъекта предполагает ориентацию содержания образования на то, чтобы каждый учащийся воспринимал историю как свое прошлое и чувствовал ответственность перед будущим как перед своим будущим. Такая ориентация требует проекции культуры в содержание современного образования. Попытка организации такого педагогического процесса была предпринята в середине 80-х годов группой педагогов под руководством **С. Библера** («Школа диалога культур»).

В наиболее концентрированном виде гуманистические ориентации нового педагогического мышления как отражение прогрессивного опыта, накопленного человечеством в образовании, представлены в концепции общего среднего образования, разработанной ВНИИКом «Школа» (1988).

Ведущей гуманистической идеей нового педагогического мышления является идея развития. Она предполагает создание необходимых условий для развития личности; обеспечение развития и саморазвития самой системы образования; превращение последней в действенный фактор развития общества. Необходимое условие реализации этих идей – пробуждение субъектности в каждом участнике образовательного процесса.

Реализация идеи развития неизбежно предполагает целый комплекс гуманистических ориентаций, связанных как с «внешними» (институциональными), социально-педагогическими условиями осуществления образовательного процесса, так и с «внутренними», собственно педагогическими условиями организации жизнедеятельности его участников. Все ориентации взаимосвязаны, взаимодополняют друг друга, раскрывая все грани нового педагогического мышления.

Примером современной авторской школы, принадлежащей к направлению универсального гуманизма, может служить Школа свободного развития доктора педагогических наук А.В. Хуторского (п. Черноголовка Московской области), на базе которой с 1992 по 1997 г. велось экспериментальное обучение, проводились оргдеятельностные семинары для педагогов из других школ и городов (**Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб., 2001**).

Охарактеризуем кратко концепцию Школы свободного развития.

Предназначение человека – выявить свой внутренний потенциал, раскрыть и реализовать себя в соответствии с индивидуальными возможностями и в соотношении с общечеловеческими культурными процессами. *Смысл образования* заключается не столько в передаче ученику опыта прошлого, сколько в расширении его собственного опыта, обеспечивающего как личностный, так и общекультурный рост ребенка. Учитель не несет ученику готовой информации, а сопровождает его в самостоятельном постижении мира. *Индивидуальная ориентация обучения* предполагает развить в каждом ученике то лучшее, к чему он способен. Дети становятся конструкторами своего образования: ставят цели и задачи по каждому предмету, учатся их достигать и осознавать свои результаты. *Развитие творческих способностей* происходит в ходе выполнения и защиты индивидуальных творческих работ по выбранным ими темам: ученики пишут стихи, делают опыты, составляют компьютерные программы, ведут научные исследования по словесности, математике, естествознанию. *Культурно-историческая ориентация*: в деятельности учителей, учеников и родителей воссоздаются народные традиции, проживаются календарные события и праздники. Через осмысленное изучение английского и французского языков ученики знакомятся с культурами других народов.

С помощью осознания образовательных ситуаций и методики **сопровождения обучения** ученики имеют возможность одновременно двигаться по индивидуальной образовательной траектории.

Каждый день в школе проводится специальное занятие – рефлексия, где ребята и учителя анализируют свои успехи и трудности, формулируют цели следующего дня, корректируют ход обучения. Каждую пятницу проходит научно-методический семинар работающих в школе учителей, на котором обсуждаются успехи и трудности детей, методические проблемы, разрабатываются программы образования отдельных учеников.

Особый интерес представляет подход педагогов школы к составлению учебных программ. Первым этапом разработки учебных программ становится составление каждым учителем ведущих образовательных установок по своим видам деятельности. Предельно четко и кратко излагается личное понимание учителем своего предмета, основные качества учеников, которые развиваются с помощью этого предмета, ведущие виды деятельности детей на занятиях, их предполагаемые результаты; дается перечень возможных направлений, предметных тем или областей знания, на базе которых будет организовываться обучение.

Образовательные установки учителей обсуждаются на педагогических занятиях-семинарах. Цели такого обсуждения для учителей: выяснить, чего именно каждый из работающих с одними и теми же детьми планирует достичь, согласовать свои ориентиры, прояснить и продвинуть разработку конкретных учебных программ; найти точки пересечения разных

курсов и общих проблем; скоординировать образовательные установки так, чтобы они обеспечивали целостное гармоничное образование детей.

Откорректированные образовательные установки для каждого класса отпечатываются и вывешиваются (раздаются) для ознакомления всеми учителями. В ходе обучения эти установки корректируются с учетом конкретных условий и детей.

Окончательные учебные программы в их общепринятом виде появляются не до обучения, а после него – как результат работы конкретного учителя с конкретными детьми. Эти программы выступают совместным продуктом деятельности детей и учителей. На следующий год составление программ повторяется вновь. Предыдущие программы используются в качестве сопоставительных аналогов.

В результате реальные учебные программы и курсы наполняются личными образовательными установками учителей и учеников, выходящими за стандартные рамки обычных школьных дисциплин.

В ходе творческого общения с детьми родились **Заповеди учителя Школы свободного развития**, которые стали играть роль принципов, помогающих учителю в повседневной педагогической работе.

1. ПРИМИ ВСЕ ТО, ЧТО ЕСТЬ В РЕБЕНКЕ, как естественное, разнообразное его природе, даже если это и не соответствует твоим знаниям, культурным представлениям и нравственным установкам.

2. Приняв все проявления ребенка, как положительные, так и отрицательные, СОПРОВОДИ ЕГО ПОЗИТИВНУЮ САМОРЕАЛИЗАЦИЮ. Если всячески помогать и одобрять культурный труд и достижения ребенка, стимулировать его творческие идеи, то именно они будут расти в нем и развиваться. Просчеты и недостатки, на которых внимание учителя явно не концентрируется, будут уходить, не получая внешней энергетической подпитки.

3. СТАРАЙСЯ НИКОГДА НЕ УЧИТЬ РЕБЕНКА НАПРЯМУЮ. ВСЕГДА УЧИСЬ САМ. Тогда ребенок, находясь с тобой, будет всегда видеть, чувствовать и знать, как можно учиться. На занятиях живописью – рисуй сам; если все сочиняют сказку, сочиняй и ты, на математике решай новые для себя задачи вместе с учениками.

4. НЕ ЗАДАВАЙ ДЕТЯМ ВОПРОСОВ, НА КОТОРЫЕ ЗНАЕШЬ ОТВЕТ (или думаешь, что знаешь). Ищи истину вместе с ними. Ощути радость совместного с ними творчества и открытия.

5. ИСКРЕННЕ ВОСХИЩАЙСЯ ВСЕМ КРАСИВЫМ, что видишь вокруг. Находи прекрасное в природе, искусстве, технологиях, поступках людей. Пусть дети будут подражать тебе в таком восторге. Через подражание в чувствах им откроется и сам источник красивого.

6. НИЧЕГО НЕ ДЕЛАЙ ПРОСТО ТАК. Если ты с детьми, то ты учитель в любой момент времени. Любая ситуация для тебя – педагогическая. Умей сам создать ее или использовать возникшую ситуацию для решения образовательных задач. Ученик, попавший в образовательную ситуацию,

всегда приобретает в результате личные знания и опыт, делает свой собственный вывод. Это лучше, чем вещать и растолковывать ему прописные истины. Но обязательно помоги ребенку осознать и сформулировать свои результаты, оценки, выводы.

7. Считай своим основным педагогическим методом **ОСОЗНАННОЕ НАБЛЮДЕНИЕ ЗА РЕБЕНКОМ**. Все, что он делает или не делает, есть внешнее выражение его внутренней сущности. Всегда старайся понять внутреннее через внешнее. Будь «переводчиком» всех его поступков и работ. Вглядывайся, вслушивайся, вчувствуйся и вдумайся в ученика. Обсуждай с ним его успехи и проблемы. Даже делая это без него, ты будешь помогать ему.

Гуманистически ориентированная школа не может быть недемократической, а демократическое общество начинается с демократической школы. Идеи плюрализма в образовании, его вариативности и альтернативности превращают образовательную систему из унитарной и унифицированной в многообразную и многоликую по целям и содержанию образования, по организации образовательного процесса, педагогическим подходам и технологиям, по формам собственности на образование и образовательные учреждения.

Идея народности и национального характера образования рассматривается новым педагогическим мышлением как одно из главных условий духовного здоровья и развития ребенка. «Воспитание, - писал К.Д. Ушинский, - если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным... Только народное воспитание является живым органом в историческом процессе народного развития».

Идея народности воспитания со времен К.Д. Ушинского предполагает двуединый смысл. Во-первых, это школа, вырастающая из культурно-исторических традиций народа, отражающая его национальный характер и идеалы, и, во-вторых, это школа, создаваемая для народа, обращенная к его потребностям и целям, устремленным в будущее. Образование, теряющее национальные корни, рано или поздно отторгается народом. Но оно не замыкается на них. Формируя и храня национальную культуру, оно обогащает национальное общечеловеческим и общечеловеческое национальным.

Реализация идеи народности образования – это своего рода «диалог культур» в образовании: национальной, общероссийской и мировой. Благодаря такому диалогу решается проблема гармонизации межнациональных отношений, создается единое общероссийское образовательное пространство.

Национальное (народное) течение практического гуманизма нашло свое воплощение в Русской школе (автор - *И. Ф. Гончаров*, Санкт-Петербург), где в системе обучения объединены три направления русской национальной школы: историко-этнографическое (былины, сказания, рус-

ские народные песни и музыка, хоровое пение, родиноведческий материал); православное (молитвы, жития святых, духовная музыка, церковные песнопения); общеобразовательная и общекультурная подготовка, обращенная в будущее.

В основе Русской школы лежат три идеи:

1. Душевная и духовно-нравственная красота как идеал отечественной культуры. Школа как мастерская гуманности, доверия и взаимопомощи.

2. Сотворчество воспитателя и воспитанника, совместное созидание, соразвитие, соавторство с печатью высокой нравственности и эвристики. Соборность как единение учителя и ученика вокруг общего дела.

3. Самоусовершенствование человека (Л.Н. Толстой) как основной инструмент развития и сохранения душевности и духовности.

Целевые ориентиры – **образование русского человека с национальным духовным характером, имеющим следующие черты:**

- идея единения и согласия, гармония народного бытия («лад», «мир»);
- идея великой Русской земли;
- ощущение исторического долга и преемственности поколений, служение отеческой вере, государству (державе), народу;
- идея семьи как частицы рода, в которой сливаются мысли и чувства о народе, долге, верности, духовной крепости и чистоте личных человеческих помыслов;
- идея духовного служения и стремления к истине («правде-матушке»);
- идея православия как энергии духовного единения, соборности, сострадания, богослужения (служения высшим ценностям);
- идея «чинности», «слаженности» (русский аналог гармонии) бытия;
- идея святости и почитания святостроителей русской земли и жизнетворчества ее народов;
- всечеловечность (всемирная отзывчивость).

Концептуальные положения:

- Русская школа – средство национальной самозащиты, а также форма защиты национального от националистического.
- Образование на уровне современных научных и хозяйственных технологий.
- Приоритет духовных ценностей: добра, истины, красоты, христианских идей веры, надежды, любви.
- Опора на концепции экологического, планетарного, ноосферного, космического мышления, сочетания принципов патриотизма и всемирного взаимоуважения народов.
- Ориентир на создание массовой регулярной школы как национального русского организма, продукт которого – широко образованные и преданные России люди.

Содержание образования определяется наукой, народностью и православием. *Науку* представляют учебные дисциплины по основным отрас-

лям знания, история развития мировой и отечественной науки, разумное сочетание гуманитарных и естественных дисциплин. *Народность* – это отечественная культура: русский язык и литература, отечественная история и география, родная природа и др. Родной, русский язык изучается в руссиеведческом аспекте: русскость русского языка, искусство русского языка, русского красноречия, речевой этикет, связь с историей. *Православие* – это не столько уроки о религии, сколько построение всего процесса воспитания на идеях, духе, менталитете православия.

Модель «Русская школа» осуществляется в школе №141 г. Москвы (Л.Н. Погодина), объединяющей детский сад, школу-лицей и учительскую семинарию.

Идея персонификации образования связана с поворотом школы к ребенку, уважением к его личности, достоинству, доверием к нему, принятием его личных целей, запросов и интересов. Ее реализация предполагает создание максимально благоприятных условий для раскрытия и развития способностей и дарований ребенка, его самоопределения. Эта идея предусматривает не только преодоление без-возрастности образования, учет психофизиологической самобытности различных возрастных этапов, сложного внутреннего мира ребенка, особенностей социального и культурного контекста его жизни, но и органичное соединение в ребенке личностного и коллективистского начал, общественно и личностно значимого.

Одним из важных направлений в развитии педагогической теории и практики конца XX века становится социально-педагогическое. Все больший интерес начинают вызывать работы П.П. Блонского, Л.С. Выготского, в которых подчеркивается, что ребенок – не пассивный продукт среды, а активный ее член: он живет и действует внутри среды, подвергаясь влиянию со стороны среды и сам, в свою очередь, влияя на нее. Особое внимание уделяется детям с девиантным поведением, детям с ограниченными возможностями, детям-сиротам, одаренным детям.

В качестве примера работы социально-педагогических учреждений приведем деятельность школы-интерната № 1 семейного типа г. Владимира, а также Центра медико-социально-педагогической реабилитации.

Система семейного типа

В 1959 году во Владимире была открыта первая в области школа-интернат для детей сельской интеллигенции, выпускников неполных средних школ. С введением всеобщего среднего образования контингент учащихся начал меняться: дети-сироты, дети из неполных семей, дети с девиантным поведением. Интернат становится школой, в которой сосредоточивается "педагогический брак" образовательных учреждений областного центра и области. Такова участь большинства школ-интернатов страны.

Осмысливая пути развития образовательного учреждения, педагогический коллектив определил свою цель – максимальное развитие каждого ребенка в условиях комфортной школьной среды, обеспечение его физического, психического, социального и нравственного здоровья. Появляется идея соединения в одном общем школе-доме городских детей (опекаемых, детей из неполных, многодетных, малообеспеченных или неблагополучных семей) и детей одаренных, с высоким интеллектуальным потенциалом – выпускников неполных средних школ из "глубинки" Владимирской области, детей сельской интеллигенции.

Это обусловило сегодняшнюю структуру школы как образовательного учреждения адаптивного, смешанного типа, сочетающего в себе общеобразовательные классы с элементами коррекционного обучения (интернатные классы в первой и второй ступени) и лицейские классы (в старшей школе), предполагающие повышенный уровень обучения, многопрофильность, ориентацию на индивидуальную работу с учащимися, включение их в исследовательскую деятельность.

Сегодня в школе 347 воспитанников, 14 классов: 8 интернатных (I-IX классы) – 215 учащихся и 6 лицейских классов (X-XI классы) – 136 лицеистов. 163 ученика имеют обоих родителей, 140 – только мать, 16 – только отца. В интернате 24 ученика – опекаемые, двое сирот, 70 детей из многодетных семей.

Условием реализации поставленных целей и эффективности разработанной модели является создание в школе гуманистической воспитательной системы.

Специфика школы-интерната как образовательного учреждения особого типа, связанная с разнородностью контингента учащихся (их социального опыта, уровня интеллектуального развития, культуры, ценностных ориентации), некоторая отчужденность лицеистов от учащихся среднего и младшего звена – все это обусловило невозможность традиционного пути создания воспитательного коллектива, прямого заимствования опыта других школ.

Возникла необходимость осмыслить перспективы развития школы и разработать авторскую концепцию школьной воспитательной системы.

Разработка концепции воспитательной системы школы-интерната начинается с 1983 года, когда была осмыслена невозможность развития школы как однородной структуры, и в интернате третьей ступени появились учащиеся педагогических классов.

Первый этап (1983-1992 годы) стал периодом эмпирического поиска. Педагоги школы делали попытки освоения и реализации методики коллективной творческой деятельности.

В 1986 году на базе школы-интерната проходил коммунарский сбор учащихся московской школы № 825, сыгравший роль «педагогической мастерской» для учителей школы №1. Главное значение этого сбора в том,

что, наблюдая и рефлексировав деятельность воспитательного коллектива школы № 825, педагогический коллектив школы-интерната № 1 пришел к выводу о необходимости системного подхода.

Второй этап развития системы – 1991-1993 годы – это этап научно-теоретического осмысления и обоснования перспектив развития школы как гуманистической воспитательной системы. Творческий поиск педагогического коллектива направлен на изучение и анализ опыта других образовательных учреждений. Активную помощь развивающейся школе оказывают ученые Владимирского педагогического университета. Центральной идеей разрабатываемой концепции становится идея *создания воспитательной системы областного педагогического лицея*. На этом этапе происходило практическое становление воспитательной системы, сформулированы основные цели, началась деятельность по их реализации, обозначилась системообразующая деятельность – учебно-познавательная.

Ретроспективный анализ нашего опыта создания воспитательной системы в школе-интернате с лицейскими классами подтвердил положение о нелинейности процесса развития системы: уже на этапе ее становления обозначились кризисные моменты. Еще не сформировавшаяся воспитательная система потребовала "революционного" (В.А. Караковский) обновления. С позиций сегодняшнего этапа развития системы мы объясняем это следующими причинами:

- ◆ неадекватность разработанной концепции специфике нашей школы; выбранная системообразующая деятельность – учебно-познавательная – была фактически несвойственна природе школы-интерната (основная масса учащихся – дети педагогически и социально запущенные, с низким и средним интеллектуальным развитием);

- ◆ разработанная модель педагогического лицея ориентирована на детей одаренных, с высоким интеллектуальным потенциалом и предполагала, следовательно, смену основного контингента учащихся, что не вписывалось в образовательную ситуацию города и региона.

Психологический аспект кризисной ситуации проявился в размежевании ученых, разработавших концепцию, и педагогов-практиков и управленцев, не принявших ее. Результатом стало возвращение к началу: неудовлетворенность ситуацией и поиск оптимального пути развития.

Способ выхода из сложившейся ситуации – изменение поля путей развития школы.

С 1993 года (третий этап) процесс разработки концепции воспитательной системы приобретает новое направление и коллективный характер: в нем участвуют администрация школы, инициативная группа членов педагогического коллектива, органы управления образованием, научные кадры Владимирского института усовершенствования учителей. Научное консультирование осуществляет академик Л.И. Новикова.

В основу разработки малой педагогической концепции нашей школы положен опыт создания и функционирования гуманистических воспитательных систем России и зарубежья (воспитательные системы школы № 825 Москвы, основанной на коллективно-творческой деятельности, школы № 76 Риги с учебно-познавательной системообразующей деятельностью, Новомосковской гимназии Тульской области) и воспитательных систем школ Владимирской области (Лакинской школы № 2, Небыловской школы, школы № 25 г. Владимира).

Особенное в создающейся системе обусловлено спецификой нашего образовательного учреждения: *школы-интерната с лицейскими классами*.

Осмысливая категорию особенного, мы обратились к историческому опыту создания воспитательных систем в школах интернатного типа России и зарубежья: опыт школ В.Н. Сороки-Росинского, А. Нейлла, Б. Беттель-гейма (школа-интернат компенсирующе-коррекционной направленности) и др.

Большую роль в разработке концепции воспитательной системы, адекватной специфике школы-интерната, сыграл изученный по литературным источникам опыт первой российской школы-интерната, открытой в 1868 году в Симбирске И.Я. Яковлевым и соединившей четырехлетнюю начальную школу с шестилетней профессиональной педагогической школой. Организация жизнедеятельности учащихся осуществлялась по принципу «школадом», где характер отношений был максимально приближен к семейным. Эти идеи стали определяющими в нашем педагогическом поиске.

Результатом процесса развития школы-интерната № 1 стала малая педагогическая концепция гуманистической воспитательной системы школы, объединившей учащихся лицейских классов (классов повышенного уровня образования) и учащихся с социальной и педагогической запущенностью в одном общем школе-доме.

Ядро воспитательной системы – единый воспитательный коллектив школы-интерната с лицейскими классами. Он обладает следующими специфическими характеристиками:

- полярной неоднородностью детского состава;
- к большей (по сравнению с обычной школой) степенью изолированности от внешней среды;
- высокой сменностью состава лицеистов;
- особым «семейным» характером внутриколлективных отношений;
- своеобразием структуры (роль «семейного» отряда как первичного коллектива особого уровня).

Специфика структуры единого воспитательного коллектива школы-интерната как дифференцированного единства первичных коллективов (коллективов классов, кружков, объединений клубного типа, ситуативных объединений) состоит в том, что коллектив включает в себя объединение особого типа – семейный отряд. Роль семейного отряда – разновозрастного

объединения первичных классных коллективов – создание атмосферы комфорта, защищенности, реализация адаптивной, коммуникативной, компенсирующей, интегрирующей функций. Семейный отряд порождает в школе отношения особого рода – семейные отношения, что важно и для воспитанников интернатного звена, не имеющих опыта нормальных отношений в семье, и для лицеистов, находящихся в течение учебной недели в изоляции от семьи. Эти *"семейные" отношения являются системообразующим фактором и определяют характер воспитательной системы школы как системы семейного типа.*

В воспитательной системе школы четыре семейных разновозрастных отряда:

- «Веселая семья» - 1«а», 5, 6, 10 «в» классы (самые веселые и дружные);
- «Муравейник» - 2, 9, 10 «б», 11 «б» классы (самые спортивные);
- «Оранжевая страна» - 3, 7, 10 «а», 11 «а» классы (самые певучие);
- «Семья неукротимых» - 1«б», 8, 11 «в» классы.

Семейные отряды позволили сблизить, объединить ребят в единую общность, создать обстановку семейного уюта, взаимопомощи и поддержки. Семейный отряд – это возможность для каждого раскрыться как личность вокруг привлекательной идеи, интересного дела, это реализация возрастных потребностей, широкие социальные связи. Строится общая творческая жизнь младших, средних, старших воспитанников и педагогов-воспитателей, жизнь дружная, умная, добрая.

Совместные коллективно-творческие дела, помощь в учении, познавательно-развлекательные игровые программы: «Умники и умницы», «Звездный час», «Счастливый случай», активное участие в общешкольных ключевых делах... Появились новые традиции: «День рождения семейного отряда» с ритуалом рождения семейной песни, «Дни именинника».

Ведущую роль в отрядах семейного типа играют лицеисты-старшеклассники. Культ знаний, книги, культуру отношений приносят они в единый воспитательный коллектив. В семейном отряде, как и в школе в целом, лицеист авторитетен для младших школьников и учащихся среднего звена. По словам самих ребят, этот авторитет обусловлен «умом, культурой, доброжелательностью» лицеистов.

Приведем некоторые выдержки из сочинений учащихся.

«Семейный отряд – это соединение различных сердец в одно единое. Мне нравится, когда мы вместе проводим праздники, огоньки, гуляем. Относимся друг к другу как брат и сестра» (ученица девятого класса).

«Мы смотрим на старших ребят и хотим быть похожими на них. Благодаря лицеистам я стала считать себя личностью и чувствовать, что я кому-то нужна и могу помочь третьеклассникам (они в нашем семейном отряде), и это так радостно» (ученица восьмого класса).

Содержание педагогической деятельности по формированию воспитательного коллектива семейного типа основывается на идее воспитывающего взаимодействия лицеистов и детей интернатных классов. Под воспитывающим взаимодействием понимается *взаимобогащающий процесс гуманных отношений, совместной познавательной и досуговой деятельности, наличие общих ценностных ориентиров: уникальность и значимость личности, отношение к школе как к ценности.*

Условиями организации воспитывающего взаимодействия мы считаем:

- наличие системообразующих видов деятельности: учебно-познавательной как значимой для лицеистов и досуговой (клубной), значимой и привлекательной для детей интернатных классов. Взаимопереход и взаимопроникновение этих видов деятельности создают такие интегрированные формы, как дидактический театр, литературно-музыкальный салон, лицейский интеллектуальный клуб, клуб «7 свечей», школьное научно-творческое общество «Лицейст»;

- совместное участие в творческих делах детей разных возрастов при ведущей роли лицеистов;

- педагогизацию школьной среды, организацию педагогической деятельности лицеистов в школе первой и второй ступени, организацию отрядов семейного типа, педагогического отряда по подготовке учащихся интерната к поступлению в лицей;

- развитие процессов саморегуляции, включение каждого в решение общих проблем, в управление коллективом (Совет школы, деятельностиные игры);

- наличие неформального, специально не организованного общения лицеистов и детей интернатных классов (зоны неупорядоченности), в котором срабатывает авторитет лицеистов, формируется культура общения детей.

Определяя стратегию и содержание деятельности, стиль взаимодействия всех участников учебно-воспитательного процесса, педагогический коллектив школы-интерната руководствуется следующими принципами:

- 1) принцип *личностной ориентации*. Педагог в каждом своем воспитаннике априорно видит уникальную личность. Он последовательно добивается, чтобы каждый его питомец считал себя личностью и видел личность в каждом из окружающих. Данный принцип предполагает, что воспитатель и воспитанник относятся к каждому участнику педагогического процесса как к самостоятельной ценности, а не как к средству достижения цели. Личностная ориентация позволяет реально осуществлять гуманистическое и творческое влияние педагога на развитие личности ребенка;

- 2) принцип *природосообразности*. Он предполагает, что определять содержание, выбирать формы, методы образования, стиль взаимодействия педагога и воспитанника необходимо на основе целостного, педологиче-

ского знания о ребенке (его физиологических, психологических особенностях, социальных и нравственных проявлениях);

3) принцип *культуросообразности*. Он реализуется в ходе воспитания учащихся как на общечеловеческих культурных ценностях, так и на ценностях, присущих русской нации и данному социуму. Важное место отводится здесь знаниям по культурологии (как синтезу многих отраслей знания: философии, истории, психологии, социологии, языкознания, искусствоведения, объединенных интересом к феномену человека); педагогике и психологии (как части общечеловеческой культуры, необходимой для формирования личности, ответственной за себя и окружающих);

4) единство и взаимообусловленность принципов *интеграции и дифференциации*. Дифференцированный подход определил саму структуру школы, содержание образования (особенно на третьей ступени). Процесс дифференциации вызвал необходимость интеграции отдельных отраслей знания на уровне цельных учебных курсов, конкретных учебных тем. Интеграция урочной и внеурочной деятельности, их взаимообогащение и взаимопроникновение – одно из условий развития воспитательной системы.

В качестве критериев результативности воспитательной системы педагогический коллектив рассматривает следующие показатели:

- самочувствие учащихся в школе, их отношение к школе (комфортность школьной среды, удовлетворенность учащихся членством в школьном и классном коллективах, степень включенности в их жизнедеятельность);

- положительные результаты взаимодействия лицеистов и детей интернатных классов (общая культура детей, авторитет лицеиста среди учащихся школы, стремление стать лицеистом, престижность знаний, развитие эмпатических качеств у воспитанников, снижение уровня тревожности и конфликтности у детей интернатных классов);

- уровень развития единого воспитательного коллектива, характеризующийся общностью основных ценностей членов коллектива, стремлением принадлежать к коллективу, реализацией защитной функции коллектива по отношению к личности.

Сегодня воспитательная система школы № 1 как система семейного типа находится в стадии стабильного развития.

Это период формирования и закрепления школьных традиций, «духа» школы, ее культуры, «творчества на всех этажах» (В.А. Каракровский).

Особенность школы – высокая сменяемость состава лицеистов. Это обусловило своеобразие процесса формирования лицейского звена как динамичной части коллектива. Вхождение будущего лицеиста в единый воспитательный коллектив рассматривается как сложный, педагогически целесообразно организованный процесс.

Первый этап – предлицей, в состав которого зачисляются девятиклассники школ области и города, желающие стать лицеистами и приез-

жающие к нам на сборы – сессии во время учебных каникул. Цель предлицея – познакомиться со школой, ее традициями, «духом», с педагогами, определить правильность своей ориентации на будущее учение в лицейских классах.

Второй этап – летний палаточный лагерь «Лицейст». Здесь будущие лицеисты принимают лицейские нормы жизни, участвуют в творческих делах.

Комиссарами лагеря становятся лицеисты десятых и одиннадцатых классов, выпускники, отличившиеся в педагогической деятельности, обладающие организаторскими, коммуникативными, творческими способностями. В лагере «Лицейст» насыщенная, разнообразная жизнь.

Именно здесь от одного поколения к другому передаются лицейские песни, традиционные дела:

- день рождения лагеря 24 июня;
- ролевые игры, инсценировки сказок;
- творческие действия ("Нимфы и фавны лесов и озер");
- вечера знакомств, вечера песни;
- ежедневный вечерний круг у костра.

Лагерь «Лицейст» привнес в воспитательную систему две важнейшие традиции:

- его полноправными участниками становятся учащиеся интернатных классов (год от года число этих ребят растет);
- здесь происходит взаимообогащение различных воспитательных систем. Так, в июне 1997 года в работе лагеря принимали участие старшеклассники и педагоги московской школы № 825, школы № 3 г. Вязники.

Одним из условий развития воспитательной системы семейного типа является наличие особой школьной культуры как единства трех субкультур: педагогической, лицейской и подростковой.

Размышляя над этим, мы пришли к мысли, что постепенно, шаг за шагом, в жизнь школы должна входить Музыка. Так родилась идея создания хорового ансамбля в лицейском звене, который получил название «Юнона» и начал свой интересный путь, объединив всех желающих петь. Затем родилась идея «Вечеров семи свечей»: каждую среду в кабинете музыки зажигаются свечи и собираются все желающие слушать музыку, говорить о ней, читать стихи, петь, сидя в кругу товарищей, говорить о наблевшем и волнующем. Постепенно вечерние встречи при свечах переросли в ансамбль «Тоника», где учащиеся с восьмого по десятый класс, даже не обладающие специальными музыкальными способностями и знаниями, имеют возможность окунуться в мир музыки через хоровое пение и приобрести основы вокальной культуры как части общей духовной культуры.

В год рождения ансамбля «Юнона» начал существование еще один коллектив, который состоит из учеников младших классов, - ансамбль «Авось», продолживший эстафету поколений.

Проведенные педологическим центром школы социально-психологические срезы подтверждают правильность исходной концепции.

У учащихся интернатных классов формируется культура общения, растет престижность знаний, желание стать лицеистом, снижается тревожность, конфликтность, появляется ощущение психологической защищенности.

Как показали результаты анкетирования, большинство учащихся девятого интернатного класса хотят стать лицеистами. Они пишут в анкетах, что «в лицее интересно», что, став лицеистами, они «будут умнее», «приобретут хороших товарищей», «смогут получить хорошее образование». Чтобы стать лицеистом, большинство девятиклассников стараются лучше учиться. Результаты анкетирования подтверждаются и конкретными фактами школьной жизни: растет число учащихся среднего звена, участвующих в заседаниях школьного научного общества «Лицеист», в литературной гостиной старшеклассников. Учащиеся девятого класса, не отличавшиеся особыми успехами и прилежанием в учении, в осенние каникулы изъявили желание участвовать в предлицейской сессии-сборе, отдав предпочтение учебным занятиям вместо отдыха и развлечений.

Однозначна позиция учащихся среднего звена относительно вопроса, нужны ли лицейские классы в школе. Нужны, потому что «не было бы примера, как надо учиться», «было бы неинтересно в школе», «никто бы не помог делать уроки».

Небезынтересна и позиция лицеистов *по* отношению к учащимся интернатного звена. Старшеклассники видят в детях интернатных классов «добродушие, общительность, доверчивость, жизнерадостность, умение бороться за существование, верить в лучшее, заниматься спортом» и в то же время хотели бы изменить у них «отношение друг к другу, взгляды на жизнь». Результаты анкетирования свидетельствуют, лицеисты определили свою позицию во взаимодействии с учащимися начального и среднего звена: это позиция «друга» (21% лицеистов), «сестры» (12%), «старшего» (23%), «педагога» (5%), «тренера» (1%). В свою очередь, 62% учащихся интернатных классов считают, что у них есть друзья – лицеисты, а 35% полагают, что интернат и лицей – одна семья.

О том же говорят и строки детских сочинений.

«Проучившись два года в лицее, ты выходишь в жизнь со всем тем добрым, что нашел здесь, среди этих людей. Это не только лицеисты, но и дети, которые живут и учатся вместе с нами – дети-интернатовцы, о которых некому позаботиться в собственном доме».

«Лицеист для меня – как бы воплощение всего лучшего, хорошего, что есть в сегодняшних девчонках и мальчишках».

«Лицеисты учатся и общаются с «трудными» детьми искренне, и никто нас не заставляет, просто всей душой хочется, чтобы этот маленький человек, такой одинокий, когда-то тоже стал лицеистом».

Проблемы воспитательной системы школы-интерната семейного типа еще далеки от своего полного решения, и каждый шаг в этом направлении приводит к новым вопросам, однако уже наработанный опыт может оказаться небесполезным для школ, встающих на подобный путь развития.

**Воспитательная система
детского лечебно-профилактического учреждения:
социально-педагогическая реабилитация
детей с ослабленным здоровьем**

Детский санаторий «Прометей» расположен в сосновом бору на живописном берегу реки Тверды в пяти километрах от города Твери. Он открыт сравнительно недавно, в ноябре 1993 года. Возраст – детский. И как маленький ребенок, он смотрит на мир широко открытыми глазами, впитывает все новое, яркое, доброе и дарит это другим.

У санатория уже есть свой почерк, свое лицо и авторитет среди детей и родителей, педиатров и педагогов области. Создана современная лечебно-диагностическая база, работает высокопрофессиональный коллектив педагогов и медиков, разработана концепция развития детского лечебно-профилактического учреждения.

Санаторий оснащен современным медицинским оборудованием, в работе используются как традиционные, так и нетрадиционные реабилитационные методики и технологии, опирающиеся на последние достижения медицинской, психологической и педагогической науки. С ноября 1996 года санаторий является базовой площадкой Научного центра современных проблем воспитания Института теории образования и педагогики РАО. В октябре 1997 года постановлением губернатора Тверской области санаторию присвоен статус Центра медико-социально-педагогической реабилитации. В один заезд санаторий принимает 150 детей и подростков в возрасте от 5 до 14 лет.

Медицинский и педагогический коллектив санатория, анализируя причины возникновения тех или иных нарушений физического развития детей, постоянно убеждается, что ребенок, находясь в условиях социально-педагогического «голода», чаще подвергается опасности хронизации острых заболеваний и перехода функциональных состояний в заболевания. Опыт работы учреждения доказывает, что эффективность лечебно-восстановительного процесса напрямую зависит от того, насколько комфортно чувствует себя ребенок. Социально-педагогическая и психологическая реабилитация не только благоприятствует медицинской реабилитации, но и сама может стать пусковым механизмом коррекции физического здоровья ребенка (порой даже без медикаментозного вмешательства). Исходя из этого, *идея приоритетности социально-педагогической и психологической реби-*

литации становится первостепенной; она является основной в построении воспитательной системы лечебно-профилактического учреждения.

Цели и задачи воспитательной системы санатория-центра формируются коллективом отделения социально-педагогической и психологической реабилитации с учетом специфики заболеваний, потребностей детей и родителей и согласуются и корректируются на медико-педагогических советах в рамках каждого заезда (длительность которых в течение учебного года – учебная четверть, летом – 30-40 дней).

Отделение социально-педагогической и психологической реабилитации санатория-центра включает в себя: отдел социальной педагогики (организация жизнедеятельности первичных детских коллективов), центр развития и досуга (разработка и реализация программ, способствующих развитию, адаптации и реабилитации детей и подростков), школу лечебно-коррекционной педагогики (привитие навыков учебного труда через индивидуализацию и дифференциацию учебного процесса).

В основу педагогической концепции воспитательной системы легли идеи о «лечении через воспитание» (В.П. Кащенко), антропологические подходы (П.П. Блонский, Л.С. Выготский), идеи социальной реабилитации (А.С. Макаренко), педагогические концепции о целенаправленном влиянии среды на личность, о компенсаторной функции воспитательных систем учреждений интернатного типа (Б.мБеттельгейм, Януш Корчак), теория воспитательных систем (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др.).

Воспитательная система санатория имеет ряд особенностей, среди которых главные – относительная автономность учреждения, цикличность заездов, социальный состав семей воспитанников (как правило, это дети из многодетных, неполных или асоциальных семей, социальных приютов), контингент воспитанников, складывающийся из часто болеющих детей с кардиопульмонологической патологией и, как следствие этого, с несформированностью коммуникативных навыков, неуспешностью в учении, низкой адаптивностью.

Целью воспитательной системы санатория-центра является создание условий для социально-педагогической реабилитации детей с ослабленным здоровьем, от чего, как уже говорилось, зависит эффективность лечебно-восстановительного процесса.

Под социально-педагогической реабилитацией понимается восстановление адаптационных, коммуникативных, творческих способностей детей.

Программа социально-педагогической реабилитации разрабатывается с учетом «личностных ресурсов» ребенка, под которыми понимается совокупность его физических и психических способностей, позволяющих при создании определенных условий формировать потребности к самоактуализации, самореабилитации, самоопределению, самоорганизации.

На основе сказанного в качестве основных определены следующие функции воспитательной системы санатория-центра.

Функция защиты. Для многих детей санаторий – это единственное место, где о них по-настоящему позаботятся, своеобразная экологическая ниша. С другой стороны, попадая на довольно продолжительный срок в новые для него условия, ребенок испытывает дискомфорт из-за отрыва от привычной для него жизни, новый мир ему незнаком и кажется чужим и даже враждебным, ребенок боится непонимания, недоверия, незнакомых людей. Поэтому функция защиты занимает ведущее место в деятельности педагогического коллектива.

Функция коррекции обусловлена тем, что в рамках такого достаточно автономного учреждения как санаторий, его коллективу приходится корректировать влияние внешней среды своими ценностями, ориентирами, правилами жизни, выработанными в совместной деятельности детей и взрослых.

Функция компенсации. В санатории многие дети впервые оказываются в ситуации успеха, у них появляется возможность проявить себя в творческой деятельности, найти свое «я», реализовать потребность в общении. Большое значение имеет влияние педагогов-мужчин на детей из неполных семей. Функция компенсации реализуется и в процессе обучения.

Эти функции наиболее полно раскрываются в санатории в силу таких факторов, как автономность этого учреждения, временность пребывания в нем, отсутствие шлейфа стереотипов, сложившихся по отношению к ребенку в том социуме, где он живет постоянно. Системообразующими видами деятельности в воспитательной системе санатория являются *оздоровительная, досуговая, учебная и жизнедеятельность первичных детских коллективов*. Причем по отношению к остальным оздоровительная деятельность является взаимопроникающей.

Под *оздоровительной деятельностью* понимается комплекс мероприятий, обеспечивающих укрепление здоровья детей, режим отдыха в экологически благоприятной среде, формирование навыков здорового образа жизни, способствующих преодолению трудностей в общении и социально-психологической адаптации.

Жизнедеятельность первичных детских коллективов является центральным звеном в воспитательной системе санатория. Именно здесь решаются основные трудности адаптации ребенка к новым для него условиям. Здесь он решает бытовые проблемы, выстраивает отношения со сверстниками и взрослыми. В организации жизнедеятельности первичных детских коллективов используются приемы методики коллективного творческого воспитания. Пребывание во временных детских коллективах не только оставляет заметный след в формировании личности ребенка, но наблюдается и перенос личностных приобретений из временного коллектива в постоянный. Но тут есть определенные сложности.

Привыкнув в санатории к комфортному стилю общения, основанному на уважительном отношении к личности ребенка, дети, возвращаясь в

свою постоянную школу, часто не находят понимания своих проблем. Более того, возвратившись домой и не найдя понимания, они нередко стремятся вернуться обратно.

Досуговая деятельность, организуемая центром развития и досуга, играет значительную роль в воспитательной системе санатория. В санатории созданы детские объединения по интересам различного профиля, работают редакция детской газеты, библиотека, организуются просмотры видеофильмов, реализуются авторские программы «Риторика и основы коммуникации», «Диагностика. Адаптация. Общение». Все детские объединения работают по авторским программам, адаптированным к условиям детского лечебно-профилактического учреждения.

Организуются встречи с творческими коллективами тверских театров, Дворца детей и молодежи. Для многих детей это является едва ли не единственной возможностью приобщения к искусству.

В процессе функционирования воспитательной системы санатория-центра ведется поиск эффективных воспитательных технологий. Разрабатываемые в настоящее время долговременные игровые программы «Следопыт», «Русский сувенир», «Город», «Кругосветное плавание», «Познай себя», «Театр и Время» и другие представляют собой комплекс связанных единой тематикой малых форм, приемов, охватывающих четыре основные сферы: оздоровительную деятельность, учение, труд, творческую деятельность по интересам в сфере досуга.

Особенностями долговременных игровых программ являются регламентация физических и психоэмоциональных нагрузок с учетом состояния детей, игра на свежем воздухе, театрализация.

Долговременная игровая программа «Следопыт» знакомит с флорой и фауной окружающих природных комплексов: лес, луг, река, поле. Ребята учатся общению с природой, находят объекты экологической заботы. В программе однодневные походы, ночевки у костра, туристические эстафеты, познавательные коллективные творческие дела экологической направленности.

Большой популярностью пользуется долговременная игровая программа «Город», задача которой – развитие у детей способности социальной адаптации и самоопределения в меняющихся условиях жизни. Участники программы в ходе коллективной мыследеятельности разрабатывают модель игры («Город времен Ивана Грозного», «Современный город» и др.). Затем они реализуют ее в различных видах деятельности на пользу и радость окружающим людям: благоустраивают территорию, проводят игры и конкурсы для малышей, помогают им в самообслуживании, приобретая тем самым опыт заботы.

Развитию у детей навыков совместной деятельности, творческого воображения, интереса к истории и мировой художественной культуре помогает долговременная игровая программа «Кругосветное плавание». В

ходе заочного путешествия ребята знакомятся с историей городов Тверской области, памятниками культуры разных стран и народов.

Уроками прекрасного, праздником детской фантазии стала долговременная игровая программа «Театр и Время», участвуя в которой ребята пробуют себя в сценическом искусстве, в роли режиссеров, гримеров, костюмеров и театральных критиков.

В основу разрабатываемой модели долговременной игровой программы легли идеи, опыт организации и проведения «длительных воспитывающих игр» (И.Н. Жуков), комплексов игр (А.С. Макаренко, В.Н. Терский), программ деятельности пионерской организации (марши, игры-путешествия), тематических периодов (И.П. Иванов), годовых циклов школьных ключевых дел (В.А. Караковский), профильных смен во Всероссийском лагере «Орленок», зимних и летних лагерях актива.

Систематизируя деятельность по моделированию и разработке долговременных игровых программ, можно сделать следующие предварительные выводы:

1. Долговременная игровая программа занимает ведущее место в воспитательной системе учреждения.

2. Внедрение долговременных игровых программ в практику воспитательной системы санатория-центра эффективно в силу особенностей системы, типа учреждения.

3. Долговременная игровая программа позволяет наиболее полно развивать познавательную, коммуникативную, адаптационную, психоэмоциональную сферы ребенка.

4. Долговременные игровые программы могут использоваться в воспитательных системах любых типов образовательных учреждений.

Особое место в воспитательной системе санатория-центра занимает неполная средняя общеобразовательная школа, работающая по модели школы лечебно-коррекционной педагогики. С этой целью в учебных классах размещены парты, обеспечивающие смену динамичных поз, офтальмотренажеры, скомплектован дидактический материал, позволяющий осуществить дифференциацию и индивидуализацию обучения. Используются технологии, развивающие внимание, память, тонкую моторику.

В санатории-центре ребенок приобретает опыт общения в нескольких детских объединениях: первичный детский коллектив, учебный класс, кружок, совет дела, инициативная группа. Тем самым расширяется для детей круг поиска наиболее благоприятных условий для проявления личностных качеств, самореализации в ситуации успеха. У ребенка появляется возможность общаться не только со сверстниками, но и со старшими и младшими ребятами, взрослыми.

Основываясь на научных исследованиях в области педагогики и психологии временных детских коллективов (О.С. Газман, А.Г. Кирпичник, А.Н. Лутошкин, Р.С. Немов), на многолетнем личном опыте работы в лет-

них оздоровительных лагерях, лагерях актива, определяется следующая структура заезда:

1) организационный период, в ходе которого происходит прием, диагностика индивидуальных особенностей, интересов, социальных условий детей, а также включение их в жизнедеятельность первичного детского коллектива, где серия «малых форм» позволяет ребенку познакомиться, найти друзей;

2) основной период, который является наиболее продолжительным и сложным; в это время решаются основные цели и задачи воспитательной системы;

3) заключительный период – период размышлений об итогах пребывания в санатории, оценки того, что происходило с каждым ребенком, обозначения дальнейших ориентиров.

В санатории работает неоднородный по своему составу педагогический коллектив. Около 40% - молодые педагоги, прожившие ситуацию-образец отношений на коммунарских сборах, в областном лагере актива «Ровесник», летних оздоровительных лагерях и работающие с использованием элементов методики коллективного творческого воспитания. Есть и группа опытных педагогов старшего возраста, использующих в своей деятельности прогрессивные идеи и опыт гуманных отношений, принесенные из традиционной школы. Третья группа педагогов – «попутчики», которые не отрицают складывающуюся воспитательную систему, но пока еще ищут в ней свое место.

Педагоги участвуют в работе педагогических и медико- педагогических советов и консилиумов, в творческих группах по их подготовке, методических объединениях, которые сформированы по следующим актуальным проблемам: «Адаптация ребенка в условиях временного детского коллектива», «Оздоровление в ходе учебно-воспитательного процесса», «Активные формы и методы работы с временным детским коллективом», «Индивидуализация и дифференциация обучения в условиях школы детского лечебно-профилактического учреждения», «Влияние деятельности центра развития и досуга на адаптацию и реабилитацию детей с ослабленным здоровьем», «Валеологические программы для младших школьников».

Педагог и ребенок живут не в безвоздушном пространстве, каждый из них тесно связан с окружающей действительностью. Влияние этих связей на воспитательную систему должно учитываться. Поэтому важной стороной работы является изучение внешних обстоятельств жизни детей, условий и характера их воспитания, обучения, семьи, круга общения. С этой целью проводятся беседы врачей, педагогов, психолога с родителями или лицами, их заменяющими.

Принципиально важно и изучение внутреннего мира ребенка, а также знание его оценки жизнедеятельности в воспитательной системе. Для этого педагоги используют различные методы исследования: опросы, на-

блюдения, сочинения («Памятный день в санатории», «Если бы я был главным врачом...», «Письмо другу»).

Анализ влияния воспитательной системы на адаптацию детей в условиях лечебно-профилактического учреждения показывает, что в основном оно позитивно. Дети и родители положительно отзываются о результатах медицинской, социально-педагогической и психологической реабилитации; постоянно увеличивается число детей, которые приезжают в санаторий второй, третий раз.

Специалисты определяют *четыре группы детей по степени адаптированности* (классификация условна, неустойчива).

Первая группа – дети, активно включающиеся в деятельность, проявляющие высокую интеллектуальную активность. Чаще всего это городские и сельские ребята из благополучных семей, у которых не прерывается связь с близкими (родители часто приезжают, есть возможность телефонной связи). Они легко адаптируются уже к концу организационного периода.

Вторая группа – дети и подростки, постепенно включающиеся в деятельность и затем принимающие в ней активное участие. Они, как правило, сначала с недоверием относятся к незнакомой обстановке, нуждаются в определенном (2-3 недели) периоде адаптации. Эту группу составляют дети из небольших городов и поселков, обучающиеся в малокомплектных школах, из семей с благоприятным психо-эмоциональным климатом.

Третью группу характеризует прерывистая включенность в деятельность. Дети проявляют интерес к ее определенным видам, конкретным занятиям. Они предпочитают индивидуальную работу, их общительность носит избирательный характер, конфликтность повышенная. Как правило, это дети из неполных, асоциальных семей (вне зависимости от места проживания). В основном они не имеют связи с семьей, их адаптация продолжается до конца основного периода.

Четвертая группа – дети, которые включаются в деятельность с большим трудом. Их больше привлекают зрелищные, массовые мероприятия, в которых их позиция может варьировать от активного участия до пассивного присутствия. Эта группа неоднородная. В нее входят «домашние дети», которые, не сумев принять условия жизни в санатории, уезжают досрочно. Другая категория – дети из неблагополучных семей, которые вынуждены находиться в санатории даже в случае полной дезадаптации.

В развитии воспитательной системы санатория-центра есть противоречия, которые определяются особенностями его работы.

Гуманистическая воспитательная система позволяет создать ситуацию-образец отношений, образа жизни, ситуацию успеха. Для некоторых детей санаторий становится нишей, в которой они самореализуются. Но педагоги не всегда уверены в том, что возвращение в постоянный социум станет для ребенка безболезненным. Ведь он возвращается туда, где ему не всегда было легко.

Неоднородный социальный состав воспитанников затрудняет адаптацию детей, если одновременно в первичном детском коллективе взаимодействуют дети из благополучных, материально обеспеченных семей и дети из асоциальных семей, воспитанники детских домов, социальных приютов.

Идея гуманитаризации содержания образования вызвана, прежде всего, планетарными изменениями в современном мире и в характере мышления человека конца XX столетия: отказом от технократических и сциентистских традиций, которые сложились в мировой системе образования под влиянием рационалистического взгляда на мир, и стремлением преодолеть нарастающее обособление культуры и образования.

Реализация этой идеи предполагает возрождение культуросообразности и культуросозидающей функции образования. Это, в свою очередь, требует, чтобы современное содержание образования отражало целостную картину мира и, прежде всего, мира культуры, мира человека, ориентировало на формирование гуманитарного мироощущения как основы нравственной ответственности человека перед другими людьми, обществом, природой. При этом гуманитаризация содержания образования связана не только и не столько с повышением удельного веса гуманитарных дисциплин в учебном процессе, сколько с отказом от их установки на описание и ориентацией в первую очередь на развитие творческого, критического, гуманитарного мышления личности. Таковую же цель преследует и гуманитаризация предметов естественно-научного цикла.

Идея дифференциации образования обеспечивает полифоничность школы и право ребенка на выбор образования. Она направлена на индивидуализацию образования, воссоздание его природосообразного и личностноразвивающего характера. Ее реализация создает условия для выбора индивидуальных образовательных траекторий в соответствии с интересами, склонностями и способностями личности.

Дифференциация образования обеспечивает создание рынка образовательных услуг, который позволяет не только динамично реагировать на образовательные запросы общества, на образовательные потребности различных его социальных и профессиональных групп, но и стимулировать эти запросы и потребности.

Идея развивающего деятельностного характера образования нацелена, прежде всего, на пробуждение способности личности к самостоятельному труду во всех его формах и сферах. Она требует смены когнитивной парадигмы образования и предусматривает принципиальное изменение самого педагогического подхода: знание может быть полноценным только при включении механизмов развития личности.

Это, в свою очередь, требует использования деятельностного подхода в образовании, который ориентирует не только на усвоение знаний, но и на способы этого усвоения, на образцы и способы мышления и деятельности, на развитие познавательных сил и творческого потенциала раз-

вивающейся личности. Такой подход делает ученика субъектом образовательного процесса, раскрывает в нем способность самостоятельно приобретать, усваивать и использовать знания.

Идея непрерывности образования предполагает, с одной стороны, преемственность различных его ступеней и, с другой – многомерное движение личности в образовательном пространстве. Ее реализация позволяет человеку как последовательно продвигаться по ступеням образования, каждая из которых решает свой относительно самостоятельный комплекс задач, так и проходить их с разрывом во времени.

Идея непрерывности образования дает возможность не только продолжения, но и смены типа образования на разных жизненных этапах человека в соответствии с меняющимися потребностями и интересами. Она меняет понимание задач и характера образования: «образование не на всю жизнь, а через всю жизнь». Поэтому одна из основных задач школы – не только пробудить самостоятельную мысль ребенка, научить его учиться, но и помочь ему осознать жизненную необходимость постоянного обновления образования.

Таковы основные гуманистические ориентации нового педагогического мышления, составившие идеологию реформы российского образования конца XX века. Они являются обобщением мировой гуманистической мысли.

Однако новое педагогическое мышление направлено не только на преобразование российского образования. Оно исходит из того, что образование есть создание будущего (Ф. Майор), а последнее связано с общностью всех жителей Земли. Солидарность между людьми, народами, нациями сегодня является нравственным императивом и необходимым условием всеобщего выживания. Осознание этого императива живущими и будущими поколениями – задача современного образования.

Устремления народов к миру, нашедшие отражение во всех религиях и культурах, обуславливают утверждение новой парадигмы – международного или миротворческого воспитания. В русле этой парадигмы «мир» рассматривается как целостность и единство природной, социальной и духовной среды обитания, в которой плодотворно сотрудничают люди, народы и государства, а миротворческое воспитание – как система, ориентированная на формирование отношений диалога, терпимости и сдержанности между людьми и народами, на их положительный вклад в историю человеческой цивилизации.

Идея миротворческого воспитания, созвучная взглядам русских философов-космистов (В.С. Соловьев), призвана трансформировать общечеловеческие ценности в ценностные ориентации личности. Она предполагает решение таких задач, как разъяснение международного характера проблем современной цивилизации, показ приоритета гуманистических ориентаций личности по отношению к утилитарным и технократическим ин-

тересам, выработка привычек и навыков диалога и компромисса в совместной деятельности по улучшению качества жизни настоящих и будущих поколений.

В соответствии с рекомендациями ЮНЕСКО многие страны разрабатывают сегодня стратегию и планы деятельности в области образования, с обязательным включением миротворческого воспитания во все уровни и виды непрерывного образования. Вводится преподавание прав человека, так как их уважение является основным условием мира, взаимопонимания, сотрудничества и выживания человечества. Осуществляется пересмотр целевых установок и содержания образования, чтобы обеспечить его международную миротворческую ориентацию.

Вопросы для самопроверки:

1. В чем выражается гуманистическая ориентация нового педагогического мышления?
2. Перечислите наиболее важные, на ваш взгляд, положения концепции Школы свободного развития.

Библиографический список

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М., 1996.
2. Вахтеров В.П. Предметный метод обучения. – М., 1907
3. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. – М., 1995.
4. Днепров Э.Д. Четвертая школьная реформа в России. – М., 1994.
5. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. – Пг., 1915.
6. Крупская Н.К. Общественное воспитание: Пед. соч. в 10-ти тт. – М., 1956. – Т.2.
7. Макаренко А.С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта: Соч.: В 7 т. – М., 1960. – Т.5.
8. Никитин Б.П. Ступеньки творчества, или Развивающие игры. – М., 1989.
9. Толстой Л.Н. Пед.соч. – М., 1989.
10. Ушинский К.Д. Воскресные школы // Журн. Мин. народного просвещения. – 1861. – Ч.1 – Отд.1
11. Федоров А.И. Об изучении детских коллективов // На путях к новой школе. – 1927. - №3.
12. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб., 2001.
13. Шиянов Е.Н. Гуманистическая педагогика России: становление и развитие. - М., 2003.

ГЛАВА 4. ЗАРУБЕЖНАЯ ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ШКОЛА XX ВЕКА

4.1. Общие и особенные характеристики гуманистических школ в зарубежной и российской педагогике

Анализ всемирного историко-педагогического процесса свидетельствует, что школы гуманистической направленности стали появляться уже на первых этапах оформления школы как социального образовательного учреждения. К данной категории можно отнести Академию Алкуина и «Дом радости» В. да Фельтре, «Учреждение для бедных» в Нейгофе и Бургдорфский институт И.Г. Песталоцци, Яснополянскую школу Л.Н. Толстого и гимназию К.И. Мая. Накопленная веками педагогическая практика показывает, что даже в обстановке реакции, в условиях, казалось бы в корне не подходящих для расцвета гуманизма и демократии, возникали, некоторое время существовали и оставались в памяти замечательные учебно-воспитательные учреждения, которые можно было бы объединить общим названием – «Дома радости».

Лишь в XX веке ситуация кардинально изменилась. Сформировавшиеся к этому моменту социально-политические условия и культурологические основания послужили мощным импульсом не только к увеличению числа гуманистических школ, но и к стабилизации их деятельности. Из точечных, единичных «новообразований» они приобрели характер значимого фактора, который в течение всего столетия определяет особенности педагогического процесса, выполняя ряд важных функций, основная среди них:

- яркая пропаганда гуманистических ценностей и приоритета лично-относительно-ориентированной педагогики, не на словах декларируемой, а реально осуществляемой в практической педагогической деятельности, деятельность в роли подлинно «добродетельной школы»;

- более высокий уровень воспитания, который определяется сотрудничеством и партнерством всех субъектов учебно-воспитательного процесса, приближающие гуманистические школы к школам общинного типа и делающего их «школами качества»;

- содержательное приращение и реальное воплощение избранных доминантных ценностей в педагогическом процессе, порождение новых технологий типа «коллективного творческого дела», «проигрывания культурных эпох», «погружение в предмет» с созданием условий для рождения «эффективной школы»;

- создание притягательного аналога, позволяющего, с одной стороны, соотносить собственную педагогическую деятельность с высоким эталоном, а с другой стороны – содействовать самоопределению педагогического коллектива школы, работающего в режиме развития, и тем самым служить «школой-магнитом»;

- создание условий для творческого поиска и профессионального роста, а также постоянного стимулирующего механизма, направляющего и способствующего трансформации существующей педагогической практики и развитию массового инновационного мышления; исполнение роли «ключевой школы»;

- наконец, такая школа самим фактом своего существования опережает педагогические традиции настоящего и выводит педагогов и школы в иные временные поля, создает основания для формирования «школы будущего».

Гуманистические школы, на наш взгляд, обладают рядом существенных признаков, позволяющих говорить об отличии их от традиционных школ.

Мы согласны с Т.В. Цырлиной, что одним из важнейших признаков гуманистической школы является «культура школы». Достаточно широкое понятие «культура» должно быть сужено, во-первых, до категории «педагогическая культура», а затем и непосредственно до понятия «культура школы» [10; 18].

Понятие «педагогическая культура» наиболее глубоко проанализировано в трудах И.А. Колесниковой, которая рассматривает педагогическую культуру как «итог и условие саморазвития человечества; совокупность сформировавшихся по мере цивилизационного развития способов сохранения, преобразования, трансляции опыта от прошлых к последующим поколениям». Исследователь выделяет несколько уровней педагогической культуры: культуру эпохи, общества, нации, народности, социальной группы, отдельного учреждения, индивидуальную педагогическую культуру [4; 138-139].

Еще одну сходную, но более специфичную трактовку педагогической культуры можно обнаружить в работах В.А. Сухомлинского. Описывая деятельность своей школы, он упоминает о создании внутри нее специальной «школы педагогической культуры» как своеобразного педагогического университета по передаче педагогам знаний и опыта, в основании которого лежит реальная жизнедеятельность людей [10; 19].

Первая половина нынешнего века отмечена трудами известного американского ученого У. Уоллера, который обращал внимание на наличие специфической, уникальной культуры, характерной для хороших, эффективных школ. В число признаков этой культуры он включал ритуалы межличностных отношений, школьные обычаи, законы и иррациональные санкции, игры, систему традиций и церемоний, а также личности самих субъектов учебно-воспитательного процесса, создающих все названное и свято верящих в необходимость их соблюдения и поддержки. В целом в англоязычных источниках подчеркиваются следующие черты «культуры школы»:

- структурированная система моделей мышления и поведения, которая характеризует данную школу;

- наиболее устойчивые элементы деятельности школы (ценности, обычаи, стандарты);

- система отношений, включающая связанные между собой подсистемы, используемая для регулирования поведения людей в разных условиях и обстоятельствах;

- преобладающие в школе поведенческие тенденции;

- коллективное умонастроение, ментальность, общая для данной школы [9; 56]

Что касается отечественной педагогики, то здесь упор делается на осознаваемую или неосознаваемую совокупность взглядов на мир, общество, а также на ценности, принципы, традиции, ритуалы, писанные и неписанные правила, привычки, нормы поведения, внутренние условия жизни школы.

По мнению Т.В. Цырлиной, категория «культура» для школы гуманистического типа определяется посредством следующих основных параметров:

1. Специфическая культура директора школы, под которой подразумевается наличие у него как общей культуры, так и демократического стиля руководства, ярко выраженной гуманистической ориентации, а также способности и готовности к гармоничному «согласованию управленческих отношений между субъектами, согласованию целей, идей, действий» [6; 17].

2. Общая система гуманистических ценностей, разделяемых директором, педагогами и учащимися, а часто и их родителями. Именно данная система диктует главную цель, дух и этнос школы, а также основные подходы в отборе содержания учебно-воспитательного процесса, определяет нормы поведения учителей и учащихся, формирует представление о личностной модели выпускника.

3. Единая творческая направленность жизнедеятельности, вовлекающая в свой круг в равной степени педагогов, учащихся и их родителей. Личностный и воспитательный смысл творчества, по определению К.С. Станиславского, состоит в том, что оно есть «полная сосредоточенность всей духовной и физической природы», которая захватывает «и тело, и мысль, и ум, и волю, и чувство, и память, и воображение».

4. Атмосфера сотрудничества и партнерства в системе межличностных отношений на всех уровнях (директор – педагоги; педагоги – учащиеся; педагоги между собой; директор – учащиеся; директор – педагоги – родители). В ситуации же взаимоотношений «один на один» главной формой контактов субъектов становится диалог в отличие от традиционно принятого монолога, особенно в ситуации «директор – учитель», «учитель – ученик», «директор – ученик».

5. Общинный характер взаимоотношений.

В западной педагогической литературе и достаточно недавно в отечественной в оценке деятельности инновационных, гуманистических школ стали использоваться весьма специфические термины. Их преимущество обусловлено возможностью более глубоко раскрыть традиционные, приня-

тые у нас нормативные понятия. Речь идет прежде всего о таких категориях, как этос, климат и «скрытый курс обучения».

Категория этоса (с греч. обычай, нрав, характер) заняла прочное место в западной педагогической литературе еще в 50-60-е годы для характеристики внутренней жизни детских учреждений с акцентом на установки и нормы поведения, что не противоречило и антропологическому пониманию сущности этоса. Он, по мнению Б.М. Бим-Бада, концентрирует в себе «дух народа, цивилизации или общественной системы выраженный в культуре, установлениях, общественном мнении, философии и религии» [1; 3].

Наиболее распространенным на сегодняшний день остается использование этого термина в английской педагогике. В качестве доказательства Т.В. Цырлина приводит документ «Духовное и моральное развитие», подготовленный в 1993 году Британским советом по национальному обучению и предназначенный для широкого обсуждения. Авторы документа выделяют в жизни любой школы три главные области, способствующие духовному и моральному развитию личности школьника. На первом месте среди них стоит этос школы, который, по их определению, отражает основные ценности и установки, характеризующие атмосферу школы, качество внутришкольных взаимоотношений и способы разрешения конфликтных ситуаций.

Такое определение ближе всего пониманию этоса как системы гуманистических ценностей, формирующих внутренний уклад жизни школы и ее культуру [10; 22].

Общая творческая направленность жизнедеятельности школы не только способствует развитию творческих умений и навыков учащихся, но и служит формированию общих традиций, символов и ритуалов. Вместе они усиливают чувство общности, обеспечивают каждого возможностью лучше узнать товарища и коллегу по работе, постепенно приобретают у учащихся символическую ценность.

Близкой по содержанию выступает здесь категория «скрытый курс обучения» (*hidden curriculum*). Непривычная для русского педагога, она представляется вполне традиционной в западной педагогике, особенно ее англоязычной ветви, хотя единства во мнениях по поводу ее содержания не наблюдается. Ряд авторов рассматривает «скрытый курс обучения» как отражение тех сторон жизни школы, которые не имеют непосредственного отношения к обучению (Кл. Бек, Г. Меллингер, Дж. Смит). Есть попытки сведения содержания данного термина к культуре школы. Так, например, австралийский педагог Г. Ричардсон включает в «скрытый курс обучения» систему взаимоотношений между всеми субъектами школьной жизни, «язык» школы, принятые в ней ценности и программу формирования характера, равно и структуру школы как социальной организации. По мнению этого педагога, сознательное формирование определенной атмосферы в классе или школе уже есть попытка привести в действие «скрытый курс обучения».

Но такое определение, как считает Т.В.Цырлина, представляется весьма расплывчатым и не несет в себе исследовательских ориентиров [10; 23].

Атмосфера сотрудничества и партнерства, складывающаяся в гуманистических школах, смыкается, по мнению Т.В. Цырлиной, с «климатом школы». Он приобрел широкое распространение в педагогической теории и практике 80-х годов в связи с ростом интереса к методам количественного анализа. Разброс мнений по поводу содержания этого термина достаточно велик.

Так, американский исследователь Г. Уолберг понимает под «климатом» все происходящее в школе и оказывающее непосредственное воздействие на развитие личности ученика. Его соотечественница К. Андерсон рассматривает климат как «качество организационной среды школы».

Практически полную идентичность атмосферы и климата школы акцентирует еще один американский ученый М. Хепберн. По его мнению, климат отражает взаимоотношения субъектов учебно-воспитательного процесса, «качество жизни» и социальное окружение данной школы. Если проводить аналогии с географическим климатом, то и климат школы способен влиять на состояние и поведение педагогов и учащихся. И так же как географический климат требует своего детального изучения для определения прогноза погоды, так и климат школы способен предсказывать действия внутри школы.

Как показали проведенные в университете штата Джорджия (США) исследования, ключевой фигурой «в создании и подкреплении высоких моральных установок педагогов остается директор школы. Именно он способен воздействовать на климат каждого класса, а значит, и на учебные достижения учащихся». Педагоги при этом выступают в роли своеобразных посредников между директором и учащимися школы. Чем яснее они будут осознавать стоящие перед ними задачи, тем теснее будет взаимодействие всех субъектов учебно-воспитательного процесса и тем эффективнее будет деятельность школы в целом.

В этом определении климата акцент перенесен на процессы партнерского взаимодействия, сотрудничества администрации, взрослых и детей, а значит, и на создание соответствующей атмосферы.

Осмысление рассмотренных выше определений позволяет вычлнить ряд присущих им недостатков: игнорирование принципа культуросообразности; невозможности количественно проверить такие важные показатели, как уровень мотивации к учебе, степень доброжелательности во взаимоотношениях; пути и формы изменения климата школы, а также составляющие его элементы.

Косвенный, но весьма показательный вариант взаимоотношений, складывающихся в школе, предложила Н. Ноддингс. По ее мнению, атмосфера сотрудничества, характеризуемая как «мораль заботы» (*ethic of caring*), выражается в достоинстве, с которым держатся педагоги, проявляется

в уважении к своим коллегам и личной заинтересованности в судьбе учащихся, постепенно становится «привычкой сердца». Учителя начинают по-иному воспринимать школу, видя в ней не только способ профессиональной самореализации, но и место эмоционального и душевного комфорта, творческого и личностного роста, ощущают высокий уровень профессиональной и моральной защищенности.

Что касается взаимоотношений в среде учащихся, то они подпитываются опытом эмоционально комфортных отношений с педагогами, общим позитивным климатом школы, общими со взрослыми видами деятельности, общими целями и общими ценностями.

В качестве индикатора сложившихся позитивных отношений выступает ситуация «вхождения» в школу новых учащихся и новых учителей. В массовой практике это обычно сопряжено с рядом трудностей личностного и профессионального характера. В школах гуманистического типа, напротив, новые ученики и учителя сразу же попадают в атмосферу дружеского участия, взаимопомощи и хорошего рабочего настроения.

Специфическая культура директора школы гуманистического типа

Само понятие культуры директора смыкается с широко распространенным у нас понятием культуры педагогического труда, а в западной педагогике – с категорией «эффективный директор». Если рассуждать в духе традиционной постановки вопроса о сильном и эффективном руководстве, то можно ограничиться рамками дискуссии о стилях управления и способности руководителя соответствовать потребностям своих подчиненных.

Наиболее обобщающим представляется исследование, проведенное Г. Дейвисом и М. Томас, в результате которого были выделены следующие, присущие эффективным директорам черты:

- желание руководить и действовать открыто и смело даже в самых трудных ситуациях;
- высокий уровень инициативности, наличие интересных идей;
- ясное понимание целей своей школы;
- умение собственным примером показать, как надо работать;
- признание уникальности каждого учителя и его стиля работы с учениками, отсутствие стремления к единообразию и унификации;
- умение иногда оставаться в тени и тем самым предоставлять учителям возможность самим принимать решения и занимать позицию лидера;
- умение и желание объяснить каждому учителю его роль в создании необходимого климата класса и школы в целом;
- понимание того неопровержимого факта, что руководство школой складывается как из формального признания лидера, так и неформального лидерства, связанного с конкретной личностью и ее личностными особенностями.

Как показывает данное определение, построенное на основе обобщения нескольких десятков западных источников, акцент в деятельности эффективного директора переносится на формирование видения школы в форме ясно осознаваемых целей, правильное выстраивание системы межличностных отношений, создание духа коллективизма и сотрудничества, обеспечение педагогической поддержки учителей и учащихся.

Что касается отечественной педагогики, то здесь наиболее целостное исследование культуры директора школы представлено в работах В.Ю. Кричевского. По его мнению, рефлексия по поводу деятельности директора требует, прежде всего, изучения присущей ему системы ценностей, ибо «ценностные ориентации носителя власти (коллективного или индивидуального) есть тот регулятор, тот пусковой механизм, который создает определенную нравственную, правовую и, в конечном счете, философскую окраску властным отношениям» [6; 17]. В первую очередь речь идет о системе ценностей, определяющих отношение к детству и детям, а также к воспитанию, его основным целям и своей профессиональной деятельности [10; 27].

В качестве одной из составляющих культуры гуманистических школ выделена система межличностных отношений, которые характеризуются сотрудничеством и партнерством и чаще всего приобретают **общинный характер**. Это такой уровень субъект-субъектных отношений, когда они внутренне принимают общий проект взаимной деятельности как результат добровольного согласования проектов деятельности друг друга.

С одной стороны, общинные отношения есть элемент культуры гуманистической школы, с другой – эти отношения, будучи однажды созданными и подкрепленными системой общих ценностей, традиций, ритуалов и ключевых символов, неизбежно приводят к созданию единой общности взрослых и детей в рамках школы; общности, которую сами творцы авторских школ именуют по-разному: «воспитывающей общиной», «духовной общиной», «обучающей общиной», «справедливым сообществом». И в этом смысле община приобретает характер интегративной характеристики школы гуманистического типа.

Философские, исторические, социологические и психологические труды по проблемам общины позволяют дифференцировать несколько параметров, характеризующих ее значимость.

1. Община является традиционной формой объединения людей, в немалой степени характерной как для Америки, так и для России и стран Западной Европы, а значит, ее перенос по аналогии в деятельность школ не противоречит исторической логике.

2. Стремление людей к объединению и общению, к формированию общностей отвечает социальной природе человека и служит средством его физической и моральной защиты, создавая питательную среду для эмоционально-комфортного взаимодействия.

3. Участие в делах общины является одной из важнейших потребностей человека, позволяющей сохранить его психическое здоровье и здоровье общества в целом.

Существует ряд сущностных характеристик объединения людей по принципу общины;

- субъект-субъектный характер взаимоотношений;
- общность дела;
- поддержание и сохранения менталитета и традиций;
- обеспечение личной независимости и свободы членов;
- уважение прав личности;
- самоуправление и наличие соответствующих структур.

Данные положения выступают в качестве веского основания для рассмотрения педагогических общин в рамках гуманистических школ.

Среди основных признаков педагогических общин можно выделить следующие:

1) Общие цели, которые формируют специфический «общинный этнос». Они возникают в силу общности разделяемых ценностей, понимания «миссии» школы и ее ценностных приоритетов. Причем специфика реализации этого аспекта в условиях гуманистической школы-общины приводит к тому, что необходимость единства ценностей становится значимой не только для педагогов, но и для каждого ученика школы. Для него, как указывал К.Н. Вентцель, эти ценности могут быть сформулированы так: «он (ребенок) пришел сюда для свободного труда, для свободной игры, для свободного общения со своими товарищами..., для свободного искания истины, для свободного воплощения красоты... и для своей работы над самим собою и над той маленькой общиной, в состав которой он вступил, чтобы и он, и эта община становились все выше в нравственном отношении, лучше и совершеннее».

В этом определении ценностей достаточно полно отражена их специфика, акцентирующая свободу как принцип деятельности и общения, многообразие видов деятельности и стремление к нравственному усовершенствованию. Практически во всех названных аспектах цели детей и взрослых членов общины совпадают, что, с одной стороны, позволяет вырабатывать единые коллегиальные нормы, а с другой, создает некий общий «социальный дух», на важность которого указывал Дж. Дьюи.

2) Общность дела и многообразие видов совместно осуществляемой деятельности, некий «скрытый курс обучения». По мнению ряда педагогов – создателей школ общинного типа (Дж. Дьюи, Р. Штейнер, К.Н. Вентцель, Л. Кольберг, В.А. Сухомлинский), этот признак является главным, системообразующим, причем от характера дела и от широты «захватываемых» им сторон жизни зависит и характер, и широта самой общины (Вентцель). В идеальном варианте школа превращается из обычного «места учебы» в «место жизни», удовлетворяющее потребности детей в интел-

лектуальной, творческой, нравственной и трудовой активности. Все сказанное позволяет говорить о формировании некоего «скрытого курса обучения», который типичен для внеклассной деятельности школы.

Осознание значимости общей трудовой деятельности характеризует, например, вальдорфские школы, в которых обязательным для детей становится труд в мастерских, на школьных полях, в садах и огородах, а также в фермерских хозяйствах в качестве летней практики. В ходе такого труда, кроме всего прочего, вырабатывается еще и единая «трудовая этика», закладывающая весомые основы нравственности, стимулирующая стремление делать добро.

«Добротворчество» является еще одним специфическим видом деятельности, характерным для школ общинного типа. В реальном осуществлении «творения добра» наблюдается значительный разброс как в содержании, так и в формах, времени и географии школ. У В.А. Сухомлинского детей приучали к «тимуровской работе» и адресной помощи сельчанам – инвалидам, престарелым и одиноким, не ожидая при этом похвалы или награды. В школе «этической культуры» Ф. Адлера ученики старших классов обязаны были (по учебной программе) отработать в течение года 36 часов в детском саду, больнице или приюте для бедных.

Менее значительны по объему, но не менее значительны по содержанию спортивная деятельность и клубные виды деятельности. Первая позволяет не только сплотить детей в стремлении к победе и достижению высоких спортивных результатов, но и обеспечить поддержание их здоровья (П. Гехеб, А. Нейлл), а вторая направлена на развитие духовно-эмоциональной составляющей личности, позволяющей обогатить ее внутренний мир (Р. Штейнер, Ю.В. Завельский, Е.Н. Лекомцева).

3). Частота и прочность межличностных связей и широкая палитра общих форм деятельности. Школа общинного типа характеризуется наличием обеих сторон бинарной оппозиции «общность-общество». Действительно, с одной стороны, в ней присутствуют разнообразные ассоциативные отношения, характерные для общества, т.е. связи, возникающие в процессе совместной деятельности, и осознание того очевидного факта, что совместные усилия позволяют выполнить любое дело более эффективно и качественно, с другой – личностно-эмоциональные отношения, построенные на единстве общих установок и чувств.

Что касается профессионально-педагогических взаимоотношений в школе-общине, то они отличаются двумя специфическими чертами: коллегиальностью и «расширенной» или, как ее называют американцы, «диффузной» ролью педагога.

Взаимодействие на уровне коллегиальности предполагает как высокое качество взаимоотношений педагогов, так и большую эффективность при организации занятий. Рождается потребность педагога в педагоге, которая перерастает чисто профессиональные рамки, приобретая личностный

смысл, помогая воспринимать атмосферу школы как дружескую и эмоционально комфортную, доставляя больше удовлетворения от совместной работы. В таком контексте «сильных» личностных взаимоотношений профессиональная деятельность педагогов значительно улучшается, равно как и учащиеся и наполняются новым содержанием их взаимоотношения с учащимися.

Необходимость специального формирования **духовного единства** общины выражается в совместной разработке коллегиальных норм и правил поведения. Этому способствует специальный подбор педагогов, обладающих профессиональной увлеченностью и способных увлечь своими интересами детей (В.А. Сухомлинский), наличием развитого чувства товарищества (А. Нейлл), способностью к сопереживанию (Я. Корчак) и сотворчеству.

В теоретическом плане установка на формирование «коллективных норм сообщества» разработана Л. Кольбергом и осуществлена им и его сторонниками в многочисленных «справедливых сообществах». В указанных формах должны олицетворяться забота, доверие, стремление к единению, гласность, коллективная ответственность и преданность сообществу. С одной стороны, эти нормы поддерживают подлинную ценность сообщества как объединения людей, а с другой, помогают сохранить его гармонию. В коллективных формах находит свое отражение высокая оценка взаимоотношений на уровнях индивид - индивид, индивид - группа.

Образующееся в результате «общинное пространство» обладает еще и «общинной памятью», в которой в свернутом виде собраны традиции, символы, чувства, превращающие пространство в неразрывное целое. Они опредмечиваются в реальных видах деятельности, в разнообразных межличностных отношениях и способствуют укреплению духовного единства общины. Школьное сообщество, строящее свою жизнь по типу общины, специально поощряет и способствует утверждению именно таких взаимоотношений. Традиции связывают ребят одного класса в единое целое, а проявляясь в событиях всей школы, становятся образцом для подражания другими учениками.

Наконец, в общинной школе происходит расширение круга личных свобод с одновременной защитой прав личности, что выражается в создании и соблюдении конституции школы, ровно как и органов самоуправления.

Единство учащихся и педагогов способно породить наивысшие формы объединения, расцвет творчества и формирование климата подлинной заботы.

К формам детско-взрослого сплочения в школах общинного типа можно отнести следующие:

- уроки (особенно межвозрастные и междисциплинарные);
- праздники;
- соревнования;
- сборы.

Многие из названных форм традиционны, некоторые отличают лишь общинные школы, но и те, и другие специфичны в условиях гуманистической школы. Любые занятия и формы, в которые сообща включаются дети и взрослые, несут на себе отпечаток и информацию об общих традициях и ценностях всей школы.

Рассмотрим лишь некоторые из названных форм.

Прежде всего, сами уроки, сотрудничество и партнерство в ходе которых усиливают общность учащихся, обеспечивают их возможностями лучше познать друг друга, приобретают символическую ценность для каждого нового ученика школы, способствуют созданию «общинной памяти». В качестве иллюстрации можно назвать межвозрастные уроки в школе В.А. Караковского, проект «Ученик ученику» в школе «этической культуры» Ф. Адлера. Кстати, он является не только своеобразной формой сотрудничества ребят из разных классов, но и удачной попыткой установить так называемые вертикальные связи, когда старшие ученики проводят занятия с младшими. Близость самих «учителей» к той возрастной группе, с которой они работают на уроке, позволяет им создать живую и раскованную атмосферу, включить элементы ролевой игры и драматизации, а самое главное – сдружить старших и младших.

Это еще и внеурочные занятия, большие праздники, спортивные соревнования, сборы и т.п. Эффект таких общих дел самый разнообразный: от общения с глазу на глаз до приобщения к общим ценностям школы.

Существуют и специфические формы объединения педагогов:

- «учительские посиделки»;
- совместные поездки;
- общее празднование дней рождения и больших событий;
- «капустники» и т.п.

В школах с общинным характером взаимоотношений чисто учебные цели начинают переплетаться с социальными задачами. Общинная школа в значительной степени усиливает получение учителями внутреннего удовлетворения и радости от работы, повышается общий моральный уровень педагогического коллектива, поддерживаемый коллективно выработанными правилами и осознанием эффективности собственной деятельности; интенсифицируется развитие личности педагога; основой этого развития становятся разнообразные формы и виды совместной с детьми деятельности.

Наличие сильного объединения педагогов носит «заразительный» характер, что способствует не только сплочению учителей, но и повороту учащихся в общий поток школьной жизни. Отличительной чертой взаимоотношений в школах гуманистической направленности является тот факт, что личный интерес учителей к конкретным учащимся усиливает социальные связи этих учащихся со школой и теми основными видами деятельности, которые отличают данную школу. Характеристиками личностного опыта детей и взрослых становится забота, общее чувство надежды и от-

ветственности за все происходящее в стенах школы, что, с одной стороны, создает эмоционально комфортную и благоприятную для развития обстановку, а с другой – повышает общий творческий уровень всего происходящего в школе.

Исследование гуманистических школ разных типов показывает, что независимо от существа концепции, проложенной в деятельность данной школы, географии распространения и вариантов ее внедрения их становление и развитие всегда носит спиралеобразный и дискретный характер, лишенный поступательности. Приливы и отливы в процессе возникновения гуманистических школ, а также специфика их образования определяются важнейшим объединяющим критерием – культурой этих школ. Изменения этого критерия можно проследить на основе изменений выделенных ранее составляющих его параметров: культуры директора школы; этоса, духа и системы гуманистических ценностей; общей творческой направленности жизнедеятельности, проявляющейся через «скрытый курс обучения»; наконец, климата, атмосферы сотрудничества и партнерства, общинного характера взаимоотношений. В свою очередь, как отмечает Т.В. Цырлина, рассмотрение этих параметров потребовало введения ряда дополнительных критериев, по отношению к которым можно выявить динамику гуманистических школ внутри выделенных по тем же основаниям исторических периодов.

В качестве критериев наиболее значимы такие, как:

- изменение политического режима и социокультурной ситуации в той стране, где зародилась и существует гуманистическая школа;
- трансформация типов гуманистических школ;
- изменение ценностной ориентации и соответственно смена педагогической парадигмы;
- смена возрастной генерации создателей гуманистических школ.

Под социокультурной ситуацией понимается совокупность условий, ограничений и факторов, обуславливающих ход педагогических процессов, развитие педагогических систем в конкретном историческом пространстве и времени [115].

Внутри такого пространства всегда параллельно сосуществуют традиционные массовые школы, отвечающие особенностям культуры данного региона и данного пространства и времени, и школы, выпадающие из общего контекста, опережающие свое время (или отстающие от него).

Политический режим и социокультурная ситуация косвенно оказывают серьезное воздействие на процесс возникновения и становления гуманистических школ. Их взлеты и количественный рост особенно характерны для фаз перехода от одной социальной модели к другой (например, от индустриального к постиндустриальному обществу). Отчасти это связано с тем, что ослабевают традиции, прерываются сложившиеся связи и в

образовавшуюся нишу потоком устремляются новые идеи, порождающие в свою очередь новые ценности и новые педагогические идеалы.

Что касается политического устройства, то здесь наиболее благоприятным для развития гуманистических школ выступает демократический режим, способствующий общему подъему социального творчества, а значит, и педагогическим инновациям и экспериментам. Расцвет гуманистических школ в начале 20-х гг. и в период «политической оттепели», связанной с деятельностью Н.С. Хрущева, – яркое тому подтверждение. Напротив, тоталитаризм противоречит самой сущности творчества и потому создает гибельную для педагогов-новаторов ситуацию. Более того, установка на унификацию и всеобщее нивелирование делает любое проявление гуманизации не только невозможным, но и порой опасным (судьба вальдорфских школ и их педагогов в Германии в 30-е годы).

Трансформация типов гуманистических школ. На определенных исторических этапах доминировали определенные типы гуманистических школ, которые определялись местом их расположения. Так, создававшиеся в рамках «новых школ» гуманистические детские учреждения 10-20-х гг. XX века стремились к сельской местности с ее патриархальностью, склонностью к общине, более тесными субъект-субъектными отношениями и близостью к природе. Соответственно атмосфера этих школ характеризовалась теплотой и многообразием возникающих связей, далеко выходящих за рамки чисто учебного процесса. Многие из них сложились как школы общинного типа: Дартингтон-Холл, Саммерхил, Оденвальдская школа, Свободная школьная община. Напротив, в 70-е годы среди гуманистических школ наблюдается явная тенденция к урбанизации и переносу форм городской жизни (особенно в области управления) в жизнь школы. Об эффективности подобного переноса (естественно, с учетом специфики детского учреждения) свидетельствует, например, опыт Бруклайнской средней школы, активно использующей форму «городского собрания» в качестве органа самоуправления.

На авансцене XX века разворачивается действие следующих педагогических парадигм: «школа учебы», «школа труда», «свободная школа», «школа самореализации». «Школу труда» можно было бы точнее называть «школой действия», подтверждением чему служит главный педагогический принцип Джона Дьюи – «обучение посредством делания», который во многом определил особенности развития педагогической парадигмы первой половины XX века.

Смена возрастной генерации создателей гуманистических школ. Генерация отцов-основателей гуманистических школ практически завершила свое существование с уходом из жизни А.Нейлла, а большинство из них закончили свой жизненный путь еще до Второй мировой войны. К их характерным особенностям можно отнести устойчивый педагогический романтизм, веру в ребенка, наличие харизматических черт личности, в по-

давляющем большинстве педоцентристский характер деятельности и опору на психотерапию в обучении и воспитании, в также стремление к привлечению родителей учащихся к деятельности по функционированию школы (П. Винекен, О. Декроли, Дж. Дьюи, У. Килпатрик, П. Гехеб, Р. Штейнер, М. Монтессори, С.Т. Шацкий).

Генерация авторов, вышедших на педагогическую арену в 60 - 70-е годы (Ю.В. Завельский, В.А. Караковский, Л. Кольберг, Р. Мошер, В.А. Сухомлинский, А.Н. Тубельский, Ю.М. Цейтлин), существенно отличалась от своих предшественников. Романтизм сменился педагогическим оптимизмом, интуитивный поиск правильных решений преобразился в постоянное педагогическое исследование собственной творческой деятельности, психотерапия уступила место изучению последних достижений детской психологии и педагогической науки, эпизодическое дружеское общение с учителями сменилось четкой ориентацией на привлечение их в качестве субъектов управления школой.

Сегодняшний педагогический мир принимает третью генерацию создателей школ гуманистического направления. Они ориентированы на постоянный педагогический поиск и эксперимент, на включение всех субъектов педагогического процесса в число «строителей и полноправных «жителей» их школы (У. Битнер, Т.М. Ковалева, Дж. Магерген, А.А. Пинский, Г. Стивенс, И.Д. Фруммин, Дж. Шеин, Е.А. Ямбург и др) [104; 28-33].

Деятельность гуманистических школ, достигнутые ими высокие результаты, особенно в сфере духовно-нравственного формирования молодежи путем создания соответствующего эмоционально-комфортного климата, могут служить реальными критериями эффективности педагогического процесса и высокими нормативами, по которым сверяются достижения и определяются недостатки.

Итак, можно, хотя и с известной долей условности, выделить следующие исторические периоды, внутри которых существуют свои внутренние этапы:

- 1 период – с начала XX века до середины 30-х годов;
- 2-й период – от середины 30-х до второй половины 50-х гг.;
- 3-й период – от конца 50-х до середины 80-х гг.;
- 4-й период – от второй половины 80-х гг. до настоящего времени.

В первом периоде в силу действия ряда благоприятных социальных, психологических и педагогических факторов создались все необходимые условия и питательная среда для возникновения гуманистических образовательно-воспитательных систем в большинстве стран Западной Европы, США и России. Прежде всего этому способствовала общая тенденция к демократизации, а до Первой мировой войны – и к гуманизации социальной действительности. Уровень педагогического творчества и прозрачность многих границ поставили на повестку дня вопрос о международном объединении авторских концепций, которое состоялось в рамках Между-

народного бюро новых школ. Завершение периода связано с реальной опасностью тоталитаризма и угрозой фашизма, нависшей над Европой.

Анализ «новых школ» первой трети XX века с точки зрения сложившейся исторической, социальной и педагогической ситуации позволяет выявить ряд значимых условий и важнейших тенденций их зарождения, становления и развития.

На рубеже двух веков в Западной Европе и США практически завершился промышленный переворот и утвердилось индустриальное общество со всеми присущими ему достоинствами и недостатками. Российский мир также испытал на себе влияние индустриализации. Переход от аграрного общества к индустриальному породил новую социальную модель, а соответственно, и необходимость новой школы, ориентированной на потребности крупной машинной индустрии.

Разрешение противоречия между новым социальным заказом и невозможностью его осуществления в условиях старой традиционной школы явилось одним из важнейших условий появления нетрадиционных школ. Последние стали и результатом разрешения названного противоречия, и фактором преодоления сложившегося в образовании кризиса.

Еще одним значимым условием, способствующим зарождению нетрадиционных школ, был своеобразный взрыв фундаментальных психологических исследований, позволивших педагогам на иной, теперь уже строго научной основе выстраивать концепцию новых школ. В России бурно развивалась педагогическая психология, связанная с именами К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева. Появилось новое исследовательское направление – «экспериментальная педагогика» (А.П. Нечаев), а чуть позже – концепция психологии памяти, игровой деятельности и творчества (Л.С. Выготский), целый блок педологических исследований (П.П. Блонский) и др.

10-е годы XX века на Западе характеризуются как период кризиса психологии, что послужило важным стимулом развития экспериментальной психологии и разрушения старых, исчерпавших себя концепций. Возникают новые направления: бихевиоризм Дж. Уотсона и Э. Толмена, психоанализ З. Фрейда, гештальтпсихология В. Келера и К. Левина, «понимающая» психология В. Дильтея и Э. Шпрангера. Практически все названные концепции легли в основание деятельности многих западных создателей новых школ (Ф.Адлер, А. Нейл, Дж. Дьюи). Они часто добивались высоких результатов как раз благодаря знанию современной им психологии, обретая в ней необходимый и достаточный научный потенциал.

Идеи гуманизма, «очеловечивания» процесса обучения и воспитания именно в этот период становятся близкими многим педагогам. По праву начало века отождествляют с «педоцентристской революцией», девиз которой – «Исходя из ребенка» – сформулировала шведская писательница Эл. Кей, а кредо – Дж. Дьюи: «...Ребенок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования; он – центр, вокруг которого они

организуются» [3; 175]. Интерес к ребенку создает питательную среду для появления новых идей и авторских концепций.

Если же добавить к этому достаточную открытость европейского мира, высокую «проницаемость» идей, отсутствие серьезных идеологических барьеров, «педагогический интернационализм», характерный для начала века, то будет понятно, почему наряду со «школой учебы» все шире стали пропагандироваться и распространяться идеи реформаторской педагогики и нового воспитания. Таким образом, на рубеже веков западной цивилизации, как и России, свойственно закрепление «школы учебы» как доминирующей, а также возникновение и развитие «новых школ». В подавляющем большинстве эти школы осуществляли поиск собственных путей развития, часто по принципу: «Делать все не так, как в традиционной школе». Быстро расширялась их география, росло число сторонников, происходила дифференциация внутри движения, появлялись школы, притягивающие внимание широкой общественности.

Первая из них была создана в 1889 году в Англии и основал ее Сесиль Редди. Затем один из преподавателей этой школы Литц открыл подобную школу в Германии. В начале XX века движение за создание «новых школ» перекинулось и в другие страны: Швейцарию, Австрию, Бельгию. Наиболее видным представителем и теоретиком «новых школ» был А. Ферьер, профессор института им. Ж.-Ж. Руссо в Женеве.

Педагогов привлекали идеалы и основы организации новых школ. Обычно школы располагались в сельской местности или неподалеку от большого города, в красивой природной обстановке; имелся участок земли или даже крупное хозяйство. Это был интернат с небольшим числом учащихся, высокой платой за обучение, что было доступно лишь для крупной буржуазии. Школа создавалась по типу большой семьи, но были каникулы продолжительностью в 3-4 месяца, что должно было обеспечить тесную связь с родной семьей. Окончание школы никаких юридических прав не давало, но зато выпускники пользовались правом при желании держать экзамен на аттестат зрелости.

В работе «новых школ» было много прогрессивного: все было направлено на то, чтобы сформировать здорового, выносливого и физически развитого человека. Этому способствовали прекрасные жилищные и природные условия, продуманный режим дня, занятия физкультурой и спортом.

Проблема образования в «новых школах» решалась на основе строгого учета индивидуальных запросов и интересов воспитанников. Во всех школах давалось широкое общее образование, а в некоторых были специальные отделения в последний год обучения, где воспитанники получали специальную подготовку в области отдельных наук, земледелия, промышленности и торговли, в зависимости от желания учащихся.

Во всех «новых школах» серьезное внимание уделялось трудовому воспитанию: все воспитанники принимали участие в обслуживании хозяй-

ства школы, один-два часа в день работали в мастерских. Много нового было внесено в разработку методов обучения и организацию учебных занятий. Большое значение придавалось обучению путем личного опыта, когда ученик под руководством учителя наблюдает, изучает, сравнивает, обобщает. С этой целью практиковались наблюдения, опыты, экскурсии, практические и самостоятельные работы.

Отношение к учащимся строилось на положении о том, что школа видит всю силу человека в свободном развитии его индивидуальности, самостоятельности и личной инициативы, поскольку эти качества необходимы будущему командиру хозяйства. С этой целью во многих «новых школах» было организовано школьное самоуправление по типу конституционной монархии, но при решающем влиянии директора на «вожаков» школьного «государства». В школах культивировался дух товарищества, наказания отвергались. Учителя должны были постоянно находиться с учениками, поэтому они жили при школе и принимали участие во всех внеучебных занятиях, воздействуя на учеников своим личным примером. Таким образом, «новые школы», обеспечивая руководящую роль учителя во всем процессе воспитания, делали это продуманно, устраняя формализм и бездушие по отношению к ученикам. Следует отметить, что среди «новых школ» были и более радикальные, организованные по типу свободной общины (Виккерсдорф). Особенностью таких школ было то, что руководителями их были не собственники, а коллектив педагогов, определявший задачи школы как социального учреждения, готовящего воспитанников к общественной жизни. Сторонников гуманистического воспитания Виккерсдорф привлекал своими идеями об автономии школы, стремлением превратить учащихся не только в объект, но и субъект воспитания, практикой совместных совещаний учеников и учителей, совместным обучением мальчиков и девочек.

На основе «новых школ» появилось широкое международное движение педагогов, получившее в 20-е годы название «нового воспитания». В него вошли настолько разные по идейно-теоретическим установкам концепции, что, по мнению Вульфсона, объединение их под одним названием нередко казалось условным. К тому же в разных странах концепции «нового воспитания» приобретали специфическую национальную окраску как по своему содержанию, так и по формам и результатам их реального воздействия на педагогическую практику.

Влиятельны идеи «нового воспитания» во Франции. Представитель этого идейного течения А. Медичи, критикуя своих оппонентов, опровергает их уверенность в правомерности любых педагогических средств, в том числе жестких наказаний, при формировании личности. «Новое воспитание», продолжает А. Медичи, призывает формировать человеческую личность не путем насилия и не по заготовленным моделям. Принуждение, считает она, ставит ребенка и наставника в ложное положение. Последний

как бы дает понять питомцу: «Ты слаб, я всемогущ». Такое неуважение к внутреннему миру ребенка рождает педагогические неудачи.

Взгляды А. Медичи поддерживает ее соотечественница М. Сервен: «Мы хотим уважительного и бережного отношения к воспитаннику, а не опекают их каждый шаг. Мы не вправе одергивать подростков, которые через два-три года наравне с нами будут участвовать в парламентских выборах».

Сторонники «нового воспитания» признают важность взаимодействия ребенка со средой и в то же время, провозглашают некую независимость отдельного индивида от социального окружения. А. Фабр, подчеркивая исключительную роль самого ребенка в процессе воспитания, характеризует в сжатом виде связь педагога и воспитанника тремя моментами: выбором, средствами, целью деятельности. Мы считаем, что во всех этих процедурах первое слово принадлежит ребенку.

Последователи «нового воспитания» порой проводят между ребенком и его окружением резкую разграничительную линию. Так, французский педагог Э. Лимбо утверждает, что детям присущи свойства, никак не связанные с социумом, отчего дети и взрослые – два далеких и чуждых мира.

Несмотря на различие в подходах, всех сторонников «нового воспитания» объединяло, по крайней мере, одно – решительное неприятие и резкая критика традиционной педагогики. Выдвигаемые против нее обвинения в общем сводились к следующим:

- непонимание значения детства как самого яркого и исключительно важного для личности периода жизни, оценка его лишь как подготовительного этапа к будущей «настоящей» жизни взрослого;
- игнорирование своеобразия и самобытности детской психики, подавление органических творческих импульсов ребенка;
- стандартизированно-догматическая концепция образования и культуры, шаблонные методы обучения и воспитания, авторитарная роль учителя.

Представителям «нового воспитания», как и многим первооткрывателям, присуще мнение, что они произвели «коперниковский переворот» в своей, в данном случае – в педагогике, так как, по их мнению, именно они впервые в истории определили «подлинный центр, вокруг которого должна вращаться вся система обучения и воспитания». Этим центром является ребенок. Поэтому они пытаются «подогнать» учебно-воспитательный процесс под спонтанные интересы и стремления ребенка. Для представителей этого педагогического направления огромную роль играет личный практический опыт ребенка в усвоении учебных знаний. Учитель же, согласно их концепции, должен выполнять лишь роль советчика и консультанта. Таким образом, считают они, повысится активность учащихся в ходе учебно-воспитательного процесса, т.е. предоставление большей свободы при устранении подавляющего авторитета учителя сможет побудить ребенка к самостоятельной активной работе.

Любая концепция имеет свои положительные и отрицательные стороны. Так и представителям «нового воспитания» не всегда была свойственна корректность в суждениях. Часто они впадали в крайности, исходя из того, что любому положению традиционализма необходимо противопоставить нечто новое, неординарное. Но нередко эти новые идеи не приносили никакой практической пользы, некоторые из них были откровенно нелепы.

Говоря о позитивных аспектах теории и практики «нового воспитания», в первую очередь следует назвать следующие: глубокое внимание к особенностям психики ребенка, стремление преодолеть пороки книжно-вербального обучения, интересные эксперименты в области активизации учебного процесса и применение новых принципов и методов воспитания учащихся [7; 107-113].

Во Франции, где «педагогический традиционализм» до сих пор сохраняет весьма прочные позиции, эти положительные стороны «нового воспитания» проявляются наиболее наглядно. Именно во Франции это педагогическое направление представлено довольно пестро, оно включает в себя несколько течений.

Основные принципы движения сформулировал ведущий представитель «нового воспитания» Роже Галь: «Во-первых, помещение ребенка в эпицентр воспитания, чтобы он оказался подобен Солнцу – центру планетарной системы. Во-вторых, ориентация всей учебно-воспитательной работы прежде всего на интересы ребенка. В-третьих, постепенное обогащение системы воздействий и связей, в которой ребенок живет» [7; 114].

«Новое воспитание» трудно назвать стройной системой взглядов, так как оно слишком неоднородно и включает в себя множество идейных течений, которые не всегда находили оптимальные и бесспорные решения проблем. Но многие аспекты учебно-воспитательного процесса тщательно разрабатывались и разрабатываются представителями этого педагогического течения. Этот процесс, по их мнению, начинается с самого рождения ребенка. Невозможно себе представить, что ребенок до поступления в школу находится в вакууме, не подвергаясь никаким внешним воздействиям. Формирование личности человека начинается уже с раннего детства и заниматься его воспитанием нужно постоянно, а не ждать, пока он «немножко подрастет». Один из руководителей «Группы нового воспитания» Г. Миаларе считает, что ребенок – «прежде всего биологическое существо, которое обладает природными рефлексамми, с помощью которых приспосабливается к среде». Новорожденный попадает в зависимость от человеческого окружения, сначала от собственной матери, под влиянием которой и начинается его психическое развитие. Родители оказываются «первым связующим звеном между ребенком и окружением»; они-то и должны начинать воспитание. Вопрос о роли семьи в воспитании чрезвычайно серьезно рассматривался представителями «нового воспитания». Они считают, что переход от беззаботного детства к школьной жизни должен быть плав-

ным, т.е. родители должны подготавливать ребенка к школе. А. Пасебек советует тщательно учитывать индивидуальность своих детей и то, что каждый ребенок развивается в «собственном ритме» [7; 114]. Этой проблеме посвящен целый ряд работ, которые имеют практическую ценность и могут оказаться полезными большинству родителей. Подробную программу подготовки ребенка к школе в духе «нового воспитания» предлагает, например, Э. Брюле в книге «Современные родители для современных детей». Основная мысль его работы состоит в следующем: необходимо чутко относиться к психике дошкольника, не отмахиваться от нее. «Не говорите детям: «Вот пойдете в школу, там все и узнаете». Постарайтесь чему-либо научить заранее, советует Брюле [7; 115].

Один из важнейших вопросов, который затрагивают деятели «нового воспитания», это взаимоотношения между ребенком и окружающим миром. Они проводят резкую черту между ними, утверждая, что ребенку свойственно то, что никак не связано с социальной средой. Э. Лимбо от лица своих единомышленников говорит, что дети и взрослые – два «далеких и чуждых друг другу мира». Можно понять, что педагоги хотят оградить ребенка от гримас действительности, сохранить мир детства в его «чистой», идеальной форме, как беззаботный мир игр. Но возможно ли это? Оба мира – детей и взрослых – существуют в одной и той же социальной действительности. И ее контрасты так или иначе отражаются на жизни детей, а отсюда – на их психике. Конечно, можно было бы оградить ребенка от «взрослого мира», но лишь путем изоляции. Но стоит ли это делать? Такое воспитание, по мнению Н.М. Магомедова, неконструктивно [7; 115].

Очень важно также решить вопрос об отношениях внутри учебно-воспитательного процесса, т.е. между учеником и учителем. Конечно, традиционные формы воспитания, предусматривающие для достижения благой цели любые средства, даже телесное наказание, ушли в прошлое, но проблема так и осталась нерешенной. Дело даже не в том, какую роль отведет себе учитель в учебно-воспитательном процессе, а в том, какую позицию он займет по отношению к детям; противопоставит ли он свой опыт и знания неосведомленности своих питомцев или же будет терпеливым помощником своим ученикам на дороге к знаниям, т.е. вопрос стоит об уважении внутреннего мира ребенка. Ветеран «группы нового воспитания», руководитель одной из «материнских школ» Анжела Медичи считает, что «педагоги, не желающие или неспособные видеть этот мир, нередко сталкиваются с совершенно неожиданными для себя поступками питомцев» [7; 115].

Деятели «нового воспитания», многие из которых создавали свои экспериментальные школы, не обошли вниманием и проблему об организации и содержании учебного процесса. Решений этого вопроса предлагалось множество, но практический опыт показал, что не все нововведения принесли желаемые результаты. Например, Роже Кузине считал необхо-

димым отказаться от традиционной классно-урочной системы и предлагал принципиально иную организацию учебного процесса. Согласно его методу, разделенные на группы ученики выполняют задания самостоятельно, учитель же главным образом наблюдает за работой детей, дает им общее направление, консультирует по мере надобности. Эксперименты по внедрению метода свободной групповой работы проводились рядом французских учителей; отдельные его элементы нашли отражение и в министерских инструкциях по начальному образованию. «Однако сейчас этот метод не имеет широкого практического применения в «чистом виде» и привлекает внимание, главным образом, историков педагогики». Несмотря на различия предлагаемых программ, представители «нового воспитания» сходились в одном: первостепенное значение имеют проблемы индивидуализации учебного процесса. «Даже в наиболее однородном классе, - считал Роже Галь, - существуют очень большие различия между учениками. Преподавание ведется в расчете на среднего ученика, а это не удовлетворяет ни более способных, ни менее способных... Такая работа вызывает у многих детей чувство собственного бессилия, а иногда и отвращение к учебе». Никто не будет учиться, только исходя из абстрактного долга или из соображения, что изучаемый материал, возможно, понадобится ему в будущем. Это никогда не вызовет заинтересованности в получении знаний. Отсюда понятие интереса для теоретиков «нового воспитания» является в данном вопросе ключевым. Здесь они принципиально расходились во взглядах с традиционалистами. Например, Р. Галь считал глубоко ошибочным «противопоставление интереса усилию... ведь ребенку нравится как раз трудность, но такая, которую он способен преодолеть...потому «педагогика интереса» отнюдь не есть «педагогика легкости».

Наряду с индивидуализацией огромную роль играет и учет возрастных особенностей детской психики. Игнорирование этого момента, согласно концепциям «нового воспитания», - главная причина неудовлетворительной работы школы и острых конфликтов между детьми и взрослыми. Составители учебных программ часто исходят из логики взрослого человека, а не ребенка. Это большая ошибка; она равносильна попытке накормить новорожденного младенца бифштексом под предлогом, что это самое питательное мясо [7; 116].

Пожалуй, наиболее значительной фигурой среди теоретиков и практиков «нового воспитания» является Селестен Френе, который разработал оригинальную систему организации обучения и воспитания детей.

Одной из наиболее активно действующих школ этого периода была «свободная школа», берущая свое начало от идей и практики Ж.-Ж. Руссо. Интересно, что в это время она развивалась не только в странах Западной Европы (прежде всего в Германии), но и в России начала века, где приобрела широкую известность, особенно после революции 1905 года (К.Н. Вентцель). Немаловажную роль сыграли в этом как социально-культурные

условия страны, так и чисто педагогические, прежде всего возрождение интереса к ранним работам Л.Н. Толстого, Д.И. Писарева. С 1907 года под редакцией И. Горбунова-Посадова начинает издаваться журнал «Свободное воспитание», а чуть позже и книги, объединенные общей рубрикой «Библиотека свободного воспитания и образования и защиты детей».

Дальнейшее существование возникающих в этот период школ складывалось по-разному. Зародившаяся в сознании Джона Дьюи концепция «Школы действия» выросла в авторскую школу, а затем приобрела характер целого направления, породив возникновение и закрепление на следующем историческом витке новой педагогической парадигмы. Столь же активно развивались и вальдорфские школы Р. Штейнера. Показательно также, что многие зародившиеся в тот период в рамках движения «нового воспитания» школы приобрели устойчивый характер и существуют до сих пор (школа А. Нейлла, Оденвальдская школа П. Гехеба, «сельские воспитательные дома» Г. Литца).

Новый внутренний этап, начавшийся после Первой мировой войны и особенно в связи с Октябрьской революцией, характеризуется, с одной стороны, расколом мира по идеологическим соображениям, а с другой – поиском идеального социального устройства и соответствующего ему «нового воспитания», поиском, который ведется представителями мало совместимых идеологических систем. В это время возникают близкие по духу, но часто непохожие по содержанию концепции становления и развития «нового человека».

Авансцену западной педагогической практики почти безраздельно заняла «школа труда», и поток новых школ устремился, в основном, в направлении иных педагогических парадигм. Прежде всего, продолжали развиваться и шириться новые школы внутри парадигмы «свободного воспитания» (Саммерхилл, Дартингтон - Холл).

Что касается Советской России, то в этот период здесь активно развивается деятельность по практической реализации идей демократической трудовой школы, в борьбе с которой значительно снижается роль «школы учебы» и «свободной школы». Правда, период расцвета «школы труда» в России в силу известных политических причин был весьма коротким и уже с начала 30-х годов сменился переносом акцента на «школу труда».

В целом именно 20-е годы отмечены резким витком педагогического творчества в России и появлением новых школ, например, школы-коммуны №1 С.М. Риверса и Н.М. Шульмана, «школы жизни» Н.И. Поповой, колонии им. Горького, созданной А.М. Макаренко.

Особое место в этот период занимают педагогика и школы, создаваемые русскими учеными, работающими в условиях зарубежья. Ими были определены приоритетные основания новой философии образования, установлена иерархия доминирующих национальных ценностей образования, среди которых на первом месте стояло православие, намечены основ-

ные подходы к реализации этих ценностей в практике работы школы. К числу таких школ русской эмиграции можно отнести гимназию В.П.Недачина, существовавшую в Париже в 30-е годы.

Второй период охватывает временной промежуток с середины 30-х до второй половины 50-х годов, а внутри него явственно просматривается два этапа, первый из которых заканчивается в конце 40-х гг. Он связан с влиянием тоталитарного государства и всеохватывающей властью идеологий. Второй внутренний этап характеризуется общим восстановлением хозяйственной и экономической деятельности стран, значительностью достигнутых результатов, равно как и обострением идеологических противоречий недавних союзников (США и СССР), возникновением и усилением гонки вооружений, холодной войны и весьма незначительным интересом к педагогическому творчеству.

На первых этапах новые школы сохранились лишь в таких странах, как США и Англия, с явной тенденцией к нарастающему сужению и количества, и проблематики, а также к разрыву международных связей (прекращает свою деятельность Международное бюро новых школ) и осознанию себя членом интернационального сообщества. На втором внутреннем этапе школы получают новые импульсы к жизни, зарождаются новые межнациональные объединения педагогов, появляется новая категория авторов (Ф.Ф. Брюховецкий, Т.Е. Конникова, В.А. Сухомлинский).

Что касается самой педагогической науки, то в начале рассматриваемого периода на Западе, с одной стороны, все еще доминируют реформаторские течения, а с другой, возникает и крепнет «фашистская педагогика» как естественное продолжение соответствующей идеологии. Главным очагом ее распространения становится нацистская Германия, а главными апологетами - немецкие ученые Э. Крик, А. Боймлер, Г. Гюнтер и др., пытавшиеся обосновать расово-биологическую теорию воспитания и тем самым закрепить идею «избранности» и «превосходства» как нетворческих заимствований из вульгаризированного учения И.Ф. Гербарта. Эта педагогика стремилась утвердить жесткий авторитаризм в воспитании и сделала «школу учебы» своей главной педагогической парадигмой.

В целом для западного мира 30-х – начала 40-х годов характерен постепенный, но устойчивый отход от «школы труда» по направлению к «школе учебы». Этому в немалой степени способствовала резкая критика прагматической модели американской школы, ставшая особенно острой после 1957 года. В условиях же новых школ проявляются наиболее актуальные для того времени тенденции и установки. В период и сразу после Второй мировой войны в обществе значительно усиливаются пацифистские настроения, в силу чего происходит ценностная переориентация ряда новых школ именно в этом направлении. В Европе и особенно в США растет интерес к «общинным школам», в деятельности которых наиболее ярко реализуются авторские концепции, создаются школы, а позже и целые направления.

Именно в США, единственной из рассматриваемых стран не испытавшей на себе ужасов фашизма, создаются благоприятные условия для развития педагогического творчества. Продолжают свою деятельность созданные еще в начале 30-х экспериментальные начальные школы, среди которых особенно выделяется школа Е. Коллинса в штате Миссури. На этапе становления ее деятельность строилась строго на основе метода проектов У. Килпатрика, но постепенно переросла в экспериментальную школу, где учащиеся приобретали статус равноправных создателей и реализаторов авторской концепции.

В целом к началу Второй мировой войны в США сложилась уникальная по сравнению с западноевропейским миром ситуация в области образования, продиктованная отсутствием централизации управления, а значит, возможностью широкого распространения местной инициативы. С одной стороны, ширилась стандартизация образования и унификация учебной литературы, с другой, углублялась ниша узколокальных, единичных нововведений.

Что касается СССР, то здесь прочно утверждается «школа учебы» со своей ярко выраженной идеологической направленностью. Идеологическое давление в педагогической теории и практике было настолько сильным, что почти полностью перекрывало дорогу новаторам и инициаторам новых направлений. Однако даже в этот период пробиваются ростки «свободной школы», особенно явственные в условиях короткой «политической оттепели». Наиболее характерной является Павлышевская школа В.А. Сухомлинского. Основные положения педагогической системы А.С. Макаренко приобретают иное лицо в школе Ф.Ф. Брюховецкого (школа №58 г. Краснодара). В этот же период развиваются идеи коммунарства в трудах и деятельности И.П. Иванова и Ф.Я. Шапиро, послужившие в дальнейшем толчком к созданию ряда школ, наиболее известной из которых является школа №825 г. Москвы (директор – В.А. Караковский).

Третий период включает в себя временной промежуток с конца 50-х до середины 80-х гг. и знаменует собой ряд весьма полезных для развития гуманистических школ тенденций: нарастает их общее количество, расширяется проблематика, усиливается гражданская направленность, преобладает ориентация на демократические ценности. Внутри уже существовавших школ тоже происходят существенные изменения, ориентированные в основном на принципы гуманизма (Павлышская школа В.А. Сухомлинского). Активизируется международная деятельность и начинается новый (после начала века) виток создания международных организаций, объединяющих в своих рядах отцов-основателей «альтернативных школ» (Федеральное бюро экспериментальных школ, Организация «Партнеры», Ассоциация нравственного воспитания, Международное корчаковское движение).

В конце этого периода основные события переносятся в Россию и страны Восточной Европы, смена политических режимов в которых создала условия для проявления личностной позиции и расцвета индивидуаль-

ности, позволила придать новые импульсы педагогическому творчеству и возродить к жизни новых авторов и новые типы школ.

Западный мир в этот период характеризуется пристальным вниманием к вопросам формирования национального самосознания, стабилизации ценностей и нравственных норм. Студенческие волнения, зарождение движения хиппи, резкий рост подростковой и молодежной преступности – все это особенно актуализировало проблемы гражданского, морального ценностного воспитания. Ответом на сложившуюся социально-политическую ситуацию стало появление альтернативных школ, которые как воплощали уже известные модели, так и предлагали нечто совершенно новое. К первым можно отнести вальдорфские школы и детские учреждения М. Монтессори, а также раскритикованные ранее идеи Дж. Дьюи, нашедшие новое применение, например, в Бруклайнской средней школе США. Именно в этот период обретает второе рождение и входит в пору своего расцвета созданная еще в прошлом веке школа «этической культуры» Феликса Адлера, которая независимо от конъюнктурных соображений всегда ориентировалась на формирование высоконравственной и этически просвещенной личности.

В начале 70-х гг. зарождаются «справедливые сообщества» Лоуренса Кольберга. По своим парадигмальным основаниям они ближе всего к «свободной школе» с ее акцентом на развитие личности ученика и создание для этого всех необходимых условий.

Повышенное внимание к индивидуальному и личностному как к источнику спасения было в США культурно обусловлено. Представления об обществе, традициях и социальном значении переросли рамки своих обычных контекстов, в основном благодаря переносу внимания на отдельные характеристики индивида и восприятию концепции самоосуществления через непосредственное потребление. Новая экономика, социальные отношения, рекламная индустрия и резкое расширение психологической деятельности в обществе содержали в себе, по мнению П. Кашмана, так называемое «пустое Я», которое можно признать одним из результатов издержек экономики процветающего государства. Образование, естественно, должно было откликнуться на сформулированный общественный заказ.

В СССР зарождается мощное общественно-педагогическое движение за обновление школы, которое явилось в то же время основной социальной и духовной базой образовательной реформы.

Четвертый период начинается со второй половины 80-х годов и отличается всеми особенностями, присущими постиндустриальному обществу с характерной для него информационной парадигмой. По мнению К. Ясперса, история достигла «осевой точки» своего развития, точки, когда на повестку дня ставятся подлинно глобальные проблемы человечества, среди которых особо выделяются демографический взрыв, продовольственный кризис, истощение ресурсов, разрушение природной среды, злоупотребление ядерной энергетикой, неуправляемость науки и техники.

К ним добавляются еще и проблемы, непосредственно связанные с угрозой антропологического кризиса. «Человек превращается из социальной роли в субъект жизни. Возрастание ощущения личной свободы дополняется возможностью выбора разнообразных видов деятельности. Ослабевает зависимость личности от социокультурной среды, бытие социума начинает определяться состоянием духовного мира человека. В основную функцию социума входит создание условий свободного развития независимой творческой индивидуальности. На первый план выходят идеи осуществления, понимания чужой точки зрения, диалога, сотрудничества» [5; 42-43].

Пересмотру подвергается традиционный набор ценностей и идеалов, и перед мировым педагогическим сообществом встает задача определения содержания воспитания исходя из общечеловеческого варианта, где на первое место выходит терпимое отношение друг к другу.

В силу большей подвижности и высокого уровня миграции населения во всех западных странах, особенно в таких, как Англия, Германия, Нидерланды, Франция, а также США, на первый план выдвигаются острые проблемы межэтнического воспитания и образования молодежи. Школа призвана сыграть в этом процессе ведущую роль.

В центре внимания общественности оказываются вопросы «выживания» человечества, демократизации общества и гуманизации образования.

Особую заботу в цивилизованном мире вызывают две кардинально противоположные группы детей: талантливые дети и дети с задержками умственного развития. Система работы с последними наиболее эффективна в Нидерландах. Именно там сконцентрировано несколько интересных школ, работающих в области компенсирующего обучения с детьми с низким IQ. Это школа профессионального обучения У. Биттера в г. Харлеме и школа практического обучения Г. Стивенс в г. Хильверсуме. Деятельность такого рода имеет многолетнюю историю и в США, где наиболее интересный опыт представлен Ортогенической школой при Чикагском университете им. Сони Шекман, авторской школой Бр. Беттельгейма.

Однако едва ли не самые важные события происходят в этот период в педагогической жизни России. Речь идет, прежде всего, об утверждении и расширении общественно-педагогического движения, в основе которого лежат демократические ценности, сотрудничество взрослых и детей, опора на познавательный интерес в обучении, стимулирование самостоятельности и активности, изменение общего климата школы и, соответственно работы школы в целом.

Значение российского инновационного движения в образовании трудно переоценить. Оно способствовало как созданию модели образовательных институтов открытого гражданского общества, так и «взрачиванию» образовательной общественности, а главное – возникновению механизма постоянного и устойчивого обновления образования [2;26].

В результате появляются новые проекты, новые технологии и целые инновационные школы, которые стали своеобразным ядром всего движения, они были наиболее активны, энергичны, «их концепции и подходы отличались наибольшей проработанностью, и, естественно, именно они взяли на себя лидерские функции в развертывании всего движения за обновление школы» [11;62].

В начале 90-х гг. инновационное движение продолжало расширяться, породив многообразие типов школ и педагогических подходов, что позволило констатировать возникновение подлинно альтернативного образования в России. В его среде отчетливо выделяются школы, работающие на основе авторских концепций. Это московская педагогическая гимназия №734 А.Н. Тубельского, томская школа «Эврика-развитие» Т.М. Ковалевой, красноярская школа «Универс» И.Д. Фрумина и др. Актуализируются позиции «свободных школ», зарождается педагогическая парадигма «школы жизни».

По справедливому утверждению М.В. Богуславского и Г.Б. Корнетова, со второй половины 80-х гг. начался новый этап взаимодействия педагогических парадигм, когда происходит их тройная смена. На место «школы труда» приходит «свободная школа» в разных своих вариантах с постепенным замещением ее «школой жизни» [8; 137].

Таким образом, в гуманизации образования в XX веке можно выделить следующие тенденции:

- в течение исследуемого периода происходило усиление гуманистических тенденций в образовательно-воспитательном процессе. Внутри единого ядра гуманистических ценностей увеличилась дифференциация ценностных приоритетов;

- если в начале века исходными для построения концепций гуманистических школ были в основном результаты психологических исследований, то уже с 80-х годов намечается тенденция к расширению философской базы и использованию ее в качестве доминантной при выборе ядра ценностей;

- наблюдается тенденция к смене доминант: от образовательных к социальным. Если в начале периода в школах гуманистической направленности ребенок развивался внутри и для данной школы, то в последующем ставилась задача развить и раскрыть ребенка для существующей социальной среды, а затем уже – развить его для будущего.

Влияние гуманистических школ на развитие педагогической теории и особенно практики возрастало, а значит, и возрастал удельный вес прогрессивной педагогики.

В целом гуманистические школы служат подлинными защитниками детей и детства, а создаваемые их лидерами международные объединения и ассоциации аккумулируют в себе необходимый позитивный творческий потенциал, способствующий общему качественному изменению обучения и воспитания.

Практически каждому из существующих и известных в истории детского учреждению гуманистической направленности присущ прогностический характер, способность своей деятельностью и системой сложившихся межличностных отношений, особым этосом и внутренним климатом, игровым способом организации деятельности и творческой направленностью всей жизни школы содействовать приближению будущего, завтрашнего дня педагогики, ростки которого явственно проступают в гуманистических школах сегодня.

Гуманистические образовательно-воспитательные системы, ставшие значимым фактом педагогической действительности и неотъемлемым фактором педагогической культуры XX века, знаменуют собой подлинный прорыв в будущее, позволяя построить необходимую и достаточную для сегодняшнего уровня развития общества модель школы и модель человеческих взаимоотношений.

Библиографический список

1. Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века. – М., 1996.
2. Днепров Э. Инновационное образовательное движение// Инновационное движение в российском школьном образовании. – М., 1997.
3. Дьюи Д. Школа и общество. Пер. с англ. – М., 1924
4. Колесникова И.А. Современные проблемы истории образования и педагогической науки. - М., 1994.
5. Корнетов Г.Б. Парадигмальная типология всемирного историко-педагогического процесса // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография. – М., 1996.
6. Кричевский В.Ю. Профессиональная деятельность директора общеобразовательной школы как объект междисциплинарного исследования: Автореферат дисс...д-ра пед.наук. – СПб, 1993.
7. Магомедов Н.М. Методология и методика свободного воспитания. – Самара, 1996.
8. Современные проблемы образования и педагогической науки: в 3 т. / Под ред. З.И.Равкина. – М., 1994. – Т.1.
9. Управление в образовании: проблемы и подходы / под ред. П.Карстанье и К.Ушакова. – М., 1995.
10. Т.В.Цырлина. Гуманистическая авторская школа XX века: взгляд из прошлого в будущее. – М., 2002.
11. Щедровицкий П.Г. Горизонты инновационного движения в современном отечественном образовании // Инновационное движение в российском школьном образовании. – М., 1997.

4.2. Зарубежные гуманистические учебно-воспитательные системы

4.2.1. Школа гуманности» П. Гехеба

Школа Пауля Гехеба была открыта в Оденвальде в 1910 году, а затем с ростом фашизма в 1934 году переведена в Швейцарию. Там она существует до сих пор носит имя «школы гуманности» П. Гехеба.

Как педагог и профессионал, Пауль Гехеб сложился под влиянием деятельности двух своих выдающихся современников – Г. Литца и Г. Винекена, стремясь одновременно и подражать их опыту, и отрицать его. Известный по современной литературе образ Гехеба – это образ человека с чертами проповедника, уверенного в правильности избранного пути и собственной авторской концепции, способного не только воплотить ее в жизнь, но и превратить педагогов и детей школы в активных субъектов ее реализации.

П. Гехеб твердо следовал взглядам своего любимого мыслителя Ж.-Ж. Руссо, не устававшего повторять, что все выходит совершенным из рук творца и все вырождается в руках человека. Подобно Руссо, немецкий педагог также считал ребенка венцом творения, обладающим неповторимыми качествами личности и редкими возможностями для развития.

Если иметь в виду ценностные приоритеты П. Гехеба, то к ним следует, прежде всего, отнести здоровье детей. Каждое утро в любую погоду учащиеся школы Гехеба бегали по склону горы, а затем занимались там гимнастикой и другими физическими упражнениями. Закаливание приносило реальную пользу детям: за первые 7 лет работы в школе случилась лишь только одна вспышка гриппа при полном отсутствии обычных простудных и легочных детских заболеваний.

Большое внимание в школе уделялось питанию детей. П. Гехеб возводил этот вопрос в ранг первостепенных, для чего имел все основания. Пища в его школе всегда изобиловала овощами и фруктами, а значит, столь необходимыми растущему организму витаминами, и была, в основном, растительной. Из еды, конечно, не делали культа и не воспитывали гурманов, но придерживались строгих правил диетологии и гигиены в ходе ее приготовления. При этом пища детей и взрослых была практически одинакова, как одинаковы были их обязанности и права.

Не менее важной была позиция Гехеба в отношении цели воспитания и обучения своих учащихся. Здесь его идеи следуют той же логике, что и у большинства представителей «нового воспитания». Главное, считал он, это развитие детей, раскрытие их индивидуальности, максимальный рост творческих сил и способностей. Это означает, что задача директора и всего педагогического коллектива школы состоит в том, чтобы создать необходимые для этого условия и подчинить этому все происходящее в школе.

Трепетное отношение к индивидуальности каждого ребенка, стремление всячески сохранить ее и не нарушать личностного роста сочеталось с резким сопротивлением какой-либо унификации, а потому учащиеся никогда не носили школьной формы, самостоятельно выбирали типы и варианты занятий, равно как и другие традиционно обязательные элементы школы были предоставлены свободному выбору детей. При этом атмосфера школы никак не препятствовала подлинному раскрытию личности каждого ученика, что особенно заметно проявлялось в интеллектуальной сфере.

Обучение проводилось по так называемым курсам, которые ученики имели право выбирать совершенно свободно. Ежедневно каждый ребенок участвовал лишь в трех курсах длительностью в один месяц каждый. После окончания месяца и соответственно курса школьник мог выбрать иной курс, повторить предыдущий или вообще не делать выбора и остановиться целиком на изучении старых курсов. Свободный выбор курсов предопределял разновозрастный состав изучаемых групп, а также поддерживал желание заниматься именно этой дисциплиной и именно в это время. Так закладывались основы распространившейся позже практики «погружения в предмет», столь характерной, например, для вальдорфской педагогики.

Конечно, можно поспорить о качестве и прочности получаемых таким образом знаний, но одно безусловно: в ходе подобного рода занятий укрепляются дружеские связи между детьми, происходит взаимообогащение, растет взаимопонимание обучающихся и обучаемых.

Практически во всем, даже в своей архитектуре, школа несла на себе «печать автора», резко отличалась от принятых норм: она состояла из пяти деревянных зданий, каждому из которых было присвоено имя известного немецкого ученого или поэта: Гердера, Фихте, Гумбольдта, Шиллера и Гете. Воспитательная система складывалась как бы из отдельных ячеек – «семей», численность и состав которых варьировался от двух до двенадцати-пятнадцати человек, во главе с учителем. Выбор «семьи» был произвольным, ребенок осуществлял его сам по прошествии шести недель жизни в школе, а в случае необходимости всегда мог поменять «семью». «Семьи» были связаны не только общим местом проживания (комнатой или целым этажом), но и совместными праздниками, экскурсиями и т.п. Как и в любой хорошей семье, действовал принцип помощи старших младшим, который распространялся и на всю жизнедеятельность школы в целом.

Вообще равноправие – важнейший принцип организации Оденвальда. Здесь в равной степени трудились в саду и в мастерских, играли и развлекались и старшие, и младшие. Нередкими были «семейные» вечера, на которые приглашали жителей близлежащих деревень. Подобные музыкальные представления, беседы о музыке, поэтические чтения и т.п. сближали и формировали чувство общности не только среди членов данной «семьи», но и всей школы в целом, а также местным населением. Таким образом, школа избежала опасного чувства самоизоляции, быстро

превратившись из одинокого островка в своеобразный культурный центр местной общины.

В целом воспитательная политика школы была направлена на всемерное использование межвозрастного общения как фактора развития личности каждого ученика, внутреннего источника саморазвития. Любые типы совместной деятельности всячески поощрялись и культивировались независимо от формы ее проявления.

Отдельно следует сказать о самоуправлении: по существу все члены школьной общины участвовали в его организации и развитии, но были и свои особенности. Обязательные общие собрания проводились раз в неделю: их повестка вывешивалась заранее в самой большой комнате школы. Во время собрания ребята обычно рассаживались полукругом вместе со взрослыми. Очень важен был зрительный контакт и пространственная близость человека, способного в нужный момент поддержать высказанную точку зрения.

При этом Гехеб стремился избежать предоставления детям всех полномочий власти. Не отрицая, а всячески поддерживая право детей на уважение собственной точки зрения, он способствовал созданию такого типа самоуправления, который исключал бы возможность провести любое решение вопреки решению и воле взрослых (**Образцова Л.В. Классики педагогики. – Марбург, 1997. – с.83.**) Не говоря уже о личности самого Гехеба, чей авторитет был непререкаем, а принимаемые им решения практически никогда не обсуждались, причем это касалось как школьников, так и взрослых.

Например, ежедневно в школе проходили так называемые педагогические собрания, своеобразные «конференции за чаем», где в дружеской и спокойной обстановке обсуждались важные для школы проблемы. В течение 15 минут до обеда в строго отведенное для этого время педагоги обменивались впечатлениями от прошедшего дня, сообщали о проступках или успехах детей. Слово «сообщали» здесь значительно уместнее привычного «обсуждали», поскольку трудно что-либо серьезно обсудить в течение 15 минут. В связи с этим возникает закономерный вопрос, зачем вообще нужны данные заседания? Ответ на этот вопрос мы находим в высказывании одного из педагогов школы: «Эти заседания нам необходимы хотя бы для того, чтобы один раз в день встретиться всем вместе. Мало ли что каждого интересует – нельзя это переживать в одиночку. Школа – не личное наше дело, а общественное».

Казалось бы, налицо форма подлинного самоуправления, когда педагоги могут свободно общаться, открыто высказывать свою собственную точку зрения, но с одной и весьма существенной поправкой: сам Гехеб никогда эти собрания не посещал, а потому многие принятые там решения так и «повисали» в воздухе и не претворялись в жизнь.

Такова была атмосфера Оденвальда: дружеская, теплая, комфортная и для педагогов, и для учащихся, но только в случае, если они разделяли ценностные приоритеты своего директора, который в свою очередь делал

все возможное, чтобы эти позиции и разработанные им ценности прочно вошли в жизнь и стали основанием культуры детского сообщества.

Укреплению чувства принадлежности к школе, несомненно общинному чувству во многом способствовали традиции, которые как воском «склеивали» всех членов школьного сообщества и становились для них невидимой защитой в случае возникновения дисциплинарных нарушений и каких-либо чрезвычайных происшествий. Это в наибольшей степени имело отношение к совместному празднованию важных для школы дат, таких, например, как дни рождения пяти ученых, именами которых названы школьные здания. Кстати, все остальные государственные и религиозные праздники в Оденвальде попросту игнорировали.

Отдельно следует сказать о роли личности директора школы и его месте в организации Оденвальда. Создается впечатление, что вся атмосфера школы была пропитана духом Гехеба, его мыслями, эмоциями. Несомненная неординарность директора, определенный ореол вокруг него - все это и многое другое заставляло детей совершенно особенно относиться к своему «главному воспитателю».

П. Гехеб умело сочетал в себе черты ученого-гуманиста, создателя подлинно авторской концепции и построенной на ее основе школы; «харизматического» лидера, который единым взглядом и жестом был способен заставить слушать себя и повиноваться; мудрого воспитателя-практика, умеющего одним словом успокоить самый горячий спор, и, наконец, просто человека, беззаветно преданного школе. Но, отдавая должное значительности достигнутых им результатов, нельзя не назвать тех вопросов, которые П. Гехеб решал в корне неверно. Например, о подборе педагогических кадров, которые менялись довольно часто, причем главным условием приема на работу была молодость учителя, отсутствие педагогического стажа, а значит, способность легче проникнуться мыслями и атмосферой Оденвальда, величием личности самого Гехеба. Создается, может быть, и ложное впечатление, что педагог боялся разделить собственный авторитет с кем бы то ни было, менее всего занимался подготовкой собственной смены. Последнее обстоятельство ставило под сомнение возможность дальнейшего распространения идей Гехеба в других общеобразовательных учреждениях.

Сегодняшняя «школа гуманности» своим размахом и масштабностью серьезно отличается от прежней, первоначальной. Педагогический комплекс состоит из 32 зданий, в 14 из которых живут «семьи» в составе 6-12 человек во главе с учителем-воспитателем. Однако основные приоритеты остались неизменными. Так же, как и прежде, педагоги разрабатывают для детей индивидуальные учебные программы, дифференцируют задания, помогают в организации органов самоуправления и т.д.

В разработанном в начале 90-х годов XX столетия буклете о школе, который представляет собой подлинное выражение ее главных ценностей, есть и такие определения:

- место, где дети обретают потерянные шансы проявить скрытые и возродить гибнущие задатки;
- жизненное пространство, в котором каждый может взять на себя ответственность за собственную, и совместную с товарищами жизнь;
- «школа общественных перемен», сочетающая в себе сохранение исторических духовных традиций с поисками новых педагогических задач и способов их разрешения;
- единство жизни и учебы, где сознательно культивируются лучшие ценностные ориентации взрослых, молодежи и детей.

Сказанное позволяет утверждать, что основные ценностные приоритеты, равно как и ядро ценностей Оденвальда, ее «миссия», сохранились здесь без серьезных изменений. Однако существенные преобразования произошли в форме и органах самоуправления, особенно начиная с 60-х годов, когда ЮНЕСКО включил эту школу в число признанных в мире инновационных учебно-воспитательных учреждений. Среди наиболее значимых следует назвать появление школьной конституции, гарантирующей свободу и соблюдение прав взрослых и детей; включение школьников в состав педагогических собраний и конференций; создание школьного парламента как органа, объединяющего «семейные» общины, а также «совета доверия», «трудового сообщества» и т.д. Изменились и приоритеты в подборе педагогических кадров: сегодня здесь работают опытные учителя, большинство из которых имеют ученые степени и обладают высоким профессиональным мастерством.

В целом можно констатировать несомненное расширение прав детей в области управления школой, появление новых организационных структур, позволяющих как можно большее число учащихся провести через исполнение «властных» функций и научить их, таким образом, и руководить, и подчиняться, а значит, усилить возможность школьной демократии.

Подобную тенденцию развития «школы гуманности» можно было бы прогнозировать, поскольку с уходом ее лидера и основателя ослабло авторитарное влияние одной личности, а в ситуации отсутствия другой, столь же сильной и властной фигуры, вакуум власти заполнился демократическими процедурами совместного принятия решений.

4.2.2 Школа Саммерхилл - система свободного воспитания

Школа Саммерхилл была основана в 1921 году в Лейстоне (графство Суффолк), примерно в ста милях от Лондона (с 1921 по 1924 год она находилась в Германии). Создатель этой школы – английский педагог Александр Нейлл (1883-1973). Как писала о Саммерхилле комиссия британского Министерства образования, «эта школа известна во всем мире как место, где педагогический эксперимент осуществляется революционным пу-

тем и где опубликованные, широко известные и дискутируемые взгляды ее директора воплощаются в жизнь».

Саммерхилл – интернатная школа, которая располагалась в четырех зданиях, окруженных зеленой территорией, предназначенной для игр на свежем воздухе. Дети жили по возрастным группам вместе с воспитательницей (a house-mother). В главном здании находились столовая, зал, мастерская по лепке, маленькая комната для рукоделия и спальня для девочек. У самых маленьких детей был отдельный домик с жилыми помещениями и классной комнатой. Спальня для мальчиков, остальные классы, а также комнаты некоторых членов персонала также располагались в домиках. Как мальчики, так и девочки жили в двух, четырехместных комнатах. Только несколько старших детей жили отдельно. Классы были небольшими, но достаточными для обучения в группах. Жилищные условия в целом были не самыми лучшими, однако, как подчеркивается в отчете инспекторов министерства, дети чувствовали себя хорошо и не болели.

Финансовое положение школы было весьма затруднительным, поскольку она оказалась фактически за пределами общегосударственной системы образования и получала от министерства мизерные дотации. В школу принимали в основном детей из средних слоев общества. Нейлл старался не брать детей из богатых семей, поскольку считал, что трудно добраться до сущности ребенка, если она скрыта за большим количеством денег и дорогой одеждой. Стремясь к тому, чтобы набрать в школу и детей из наиболее бедных слоев общества, Нейлл установил очень низкую плату за пребывание в Саммерхилле. Результатом были постоянные финансовые затруднения, очень низкая зарплата учителей. Злые языки утверждали, что из-за этого в Саммерхилле могли работать и работали только люди отчаявшиеся, «летуны» или богачи-идеалисты.

Вначале в школу Нейлла попадали чаще всего дети, у которых были проблемы в семье и школе. Родители отдавали их в Саммерхилл для перевоспитания и ресоциализации, после чего их возвращали в обычную школу. Тем самым Саммерхилл выполнял по отношению к таким детям реабилитационную функцию. Со временем ситуация изменилась, и в школу начали принимать детей, родители которых верили в идею Саммерхилла.

В первые годы здесь было мало девочек, обычно приводили сюда только тех, кому было трудно в тогдашней женской школе. Позднее девочек стало больше, хотя и отсеивать их из школы по сравнению с мальчиками было более высоким. Нейлл это объяснял финансовыми трудностями родителей, которые по давней традиции предпочитали вкладывать средства в обучение сыновей. В школу принимали детей от 5 до 15-16 лет (Нейлл отмечал, что он предпочел бы набирать семилетних). Общая численность в разное время колебалась от 45 до 75 человек. Детей делили на три возрастные группы: 5-7 лет, 8-10 лет, 11-15-16 лет.

Персонала в Саммерхилле было достаточно, чтобы не привлекать детей к труду по самообслуживанию. Так, в 1964 году на 75 детей приходилось 25 человек персонала, из которых двое были учителя. Нейлл тщательно подбирал учителей, обращая особое внимание на то, чтобы они, кроме профессиональной квалификации, имели чувство юмора, развитое чувство сообщества, черты характера, позволяющие приспособиться к системе Саммерхилла. Очень часто тестом, от которого зависело принятие учителя на работу, был ответ на вопрос: "Как вы отреагируете, если ребенок назовет вас законченным дураком?" Нейлл отдавал предпочтение тем кандидатам, которые умели делать что-то руками, не сторонились физической работы и могли исправить покосившуюся дверь или залепить дыру в стене.

Главной обязанностью учителей было обучение. Опекун над детьми в жилых помещениях осуществляли воспитательницы. Тем не менее учителя добровольно организовывали внеурочную деятельность детей: играли, готовили спектакли, помогали выполнять домашнюю работу. "Учитель проводит уроки от 9.30 до 13.15... после чего может, если захочет, провести оставшуюся часть дня в постели. Только никто так не поступает, так как у них развитое чувство сообщества и они тоже желают принять активное участие в жизни общества".

Обычный день в школе строился таким образом. Между 8.15 и 9.00 - завтрак, до 9.30 - уборка постелей. В 9.30 начинались занятия, которые продолжались до 13.00.

План занятий учителя получали в начале каждого семестра. Уроки, как правило, строились в соответствии с возрастом детей. Обычно у детей было пять уроков в день, каждый по сорок минут. Проводились уроки всегда в определенном месте и в определенное время. Дошкольники и младшие школьники обедали в 12.30, а персонал и старшие дети в 13.30.

Младшие дети от 7 до 9 лет занимались с одним учителем, который проводил занятия не только в классе, но и в мастерской технического творчества или комнате искусств.

Послеобеденное время было свободно. Дети занимались тем, чем хотели. Одни играли в гангстеров и полицейских, другие организовывали спортивные игры, третьи слушали радио, рисовали, красили, катались на велосипеде, работали в мастерских и изготавливали там лодки, игрушечные пистолеты или ремонтировали велосипеды.

В 16 часов – полдник. В 17 часов начинались различные занятия. Младшие обычно читали сказки. Ребята среднего возраста любили работать в комнате искусств, где рисовали, делали картинки из линолеума, изделия из кожи, готовили костюмы для своих спектаклей, плели корзины и лепили горшки. Старшие много времени проводили в слесарной и столярной мастерских. Дети всегда сами решали, чем им заниматься. Воспитатели могли посоветовать, но никогда не предлагали готовую программу действий.

Однако вечера в Саммерхилле имели определенный распорядок. Так, в понедельник дети ходили в кино, во вторник персонал и старшие воспитанники слушали лекции Нейлла по вопросам психологии, а младшие в это время были заняты чтением. В среду проводились танцевальные вечера. Вечер в четверг ничем не был занят, и старшие часто ходили в кино. В пятницу устраивались театральные постановки. Суббота была очень важным днем: в этот день проводились еженедельные собрания школьного самоуправления – общешкольные собрания. Затем танцы, а зимой - театральные представления. Иногда по субботам Нейлл рассказывал детям о своих воображаемых путешествиях по Африке, по дну океана или на небесных просторах выше туч.

Жизнь школы Саммерхилл, на первый взгляд, ничем особенным не отличалась от обычных школ Западной Европы первой половины XX века. Разве только расположение ее на лоне природы и наличие органов самоуправления дают возможность предположить, что она принадлежала к так называемым "новым школам". Однако если взглянуть на Саммерхилл с точки зрения ее концепции и характера жизнедеятельности, можно увидеть, что это действительно была школа необычная. Александр Нейлл был принципиальным противником авторитарного воспитания, более того, он считал, что будущее человечества в полной мере зависит от того, какие воспитатели придут к детям. Если это будут сторонники жесткой педагогики подавления, то человечество никогда не сможет освободиться от войн и преступлений. Ненависть всегда порождает ненависть. "Единственная дорога – это дорога любви".

Создавая Саммерхилл, Нейлл сознательно противопоставил концепцию своей школы установке на режим, дисциплину и принуждение. Как отмечал Нейлл, при основании школы он преследовал одну единственную цель – счастье ребенка, а основной путь видел в приспособлении школы к ребенку, а не ребенка к школе.

В основе концепции школы Саммерхилл лежало убеждение в том, что ребенок по своей природе добр и портят его только общество и воспитание. "Сорок лет практической работы не только не уменьшили эту веру, но даже укрепили ее", - писал Нейлл позднее. Признавая нереальность попыток глобального реформирования общества, Нейлл сознательно выбрал другой путь: организацию закрытого детского учреждения, создающего условия для свободного развития ребенка.

Один из американских профессоров, посетивших Саммерхилл, критиковал школу за то, что она является изолированным островком в окружающем обществе и по сути противопоставляет себя этому обществу. Нейлл же полагал, что нельзя организовать свободную школу даже в небольшом городке, тем более сделав ее частью муниципальной жизни, поскольку в этой среде всегда найдутся те, кто не приемлет идей свободы, и тогда надо было бы идти на компромисс. Нейлл не считал возможным ни на йоту изменить

своей ключевой идее. Он соглашался с тем, что Саммерхилл действительно остров (хотя с жителями Лейстона у саммерхилльцев было много доброжелательных контактов). Размышляя о предъявленном обвинении, Нейлл предполагал, что его американский коллега имел в виду то, что будучи оторванной от общества, система Саммерхилла никоим образом не могла содействовать изменению несправедливого и негармоничного мира, окружающего ребенка, и что она ничего не могла поделать с той пропастью, которая лежит между взрослыми и детьми. Нейлл отвечал, что хотя он и верит в необходимость изменения общества, тем не менее его целью является обеспечение счастья хотя бы и небольшому количеству детей.

Традиционная школа, приспособливающая ребенка к представлениям взрослых о том, каким он должен быть, не гарантирует ему счастья. Навязывая собственные темпы и методы обучения, с ранних лет опутывая ребенка сетью приказов и запретов, ограничивая его естественное развитие, взрослые неосознанно игнорируют право ребенка быть собой, право на игру, творчество и детство.

Отказавшись изначально от любых поучений, внушений и высказываний морального и религиозного характера, воспитатели Саммерхилла предоставили детям право быть собой.

Нейлл утверждал, что каждый ребенок обладает неповторимой индивидуальностью, способностью любить жизнь и находить в ней свой собственный интерес. Если предоставить его самому себе, он будет развиваться в соответствии со своими индивидуальными наклонностями. Надо только дать ему абсолютную свободу. Ребенок, жизнь которого не управляется постоянно взрослыми, рано или поздно добивается в жизни успеха. Таким образом, главным принципом жизнедеятельности Саммерхилла стала свобода.

Прежняя школа была направлена главным образом на интеллектуальное развитие учащихся. Нейлл считал, что эмоциональная жизнь гораздо важнее интеллектуальной. Он был уверен в том, что лучше воспитать счастливого дворника, нежели невротичного ученого. Полагая, что трагедией эпохи стал все более углубляющийся разрыв между разумом и чувством, Нейлл мечтал снять тяжесть осознания первородного греха, вернуть веру в добрую человеческую природу, сделать так, чтобы ребенок воспринимал мир спокойно и радостно. Главной задачей школы поэтому является предоставление ребенку возможности жить своей жизнью, а не жизнью, навязанной ему родителями или педагогами в соответствии с их целями воспитания. Подобное управление жизнью ребенка, по мнению Нейлла, порождает послушных роботов, а это опасно для развития цивилизации.

Будучи убежден, что чувства неразрывно связаны с активной жизненной позицией, с творчеством, что они положительно влияют на умственное развитие, Нейлл создал для детей в Саммерхилле возможность свободного самораскрытия. Все условности общества, правила и запреты он отбросил, оставив единственным правилом, регулирующим поведение де-

тей, взаимное уважение чувств. Ребенок мог вести себя как угодно, только бы это не ранило чувств другого человека или не причиняло ему вреда. Нейлл был убежден, что Саммерхилл - самая счастливая во всем мире школа. Доказательством этому являются отсутствие тех, кто сильно тоскует по дому, редко возникающие драки и то, что здесь не услышишь детского плача. Причину он видел прежде всего в том, что свободные дети не питают ненависти к своему окружению, как это часто бывает в авторитарных школах. Ведь ненависть порождает ненависть, а любовь – любовь. Для Нейлла любовь к ребенку – это полное принятие его. Нельзя быть на стороне ребенка, если наказываешь его и не доверяешь ему. И в Саммерхилле дети знали, что их принимают такими, какие они есть.

Кроме того, Нейлл отводил Саммерхиллу терапевтическую функцию по отношению к тем детям, которые пришли в его школу уже немного "испорченными", то есть полными комплексов ненависти и агрессии, что являлось результатом отрицательного воздействия семьи и школы. В подобных случаях он ставил перед воспитателями задачу окружить этих детей особой заботой с тем, чтобы они почувствовали себя в безопасности, поняли, что им ничто не грозит, что их принимают и любят. В течение многих лет Нейлл проводил в Саммерхилле индивидуальное "лечение", но со временем осознал, что можно обойтись и без него. Многолетние наблюдения за поведением детей убедили его в том, что сама ситуация свободы в Саммерхилле имела лечебное воздействие.

Дети имели возможность свободного выражения через танец, музыку, рисунок, живопись, театр, движения на свежем воздухе, что естественным образом высвобождало их эмоции и содействовало нахождению наиболее устраивающей их формы проявления. Находясь в системе демократичных межличностных отношений, окруженные сердечной, но не мелочной опекой, дети быстро избавлялись от страха перед взрослыми, созревали духовно и находили радость и интерес к жизни.

Взаимоотношения взрослых и детей – вопрос особой важности. В Саммерхилле взрослые и дети были равными во всем, что касалось прав и обязанностей. Естественно, что речь не шла об ответственности за жизнь и здоровье детей. Как взрослые, так и дети обращались друг к другу о имени (исключение составляла лишь миссис Нейлл, к которой дети обращались по фамилии). Людям со стороны трудно было различить, где здесь кухарки, садоводы и воспитатели. Отношение персонала к детям характеризовалось непосредственностью и сотрудничеством. Дети не чувствовали страха или отчуждения по отношению к взрослым и шли к ним со всеми своими проблемами. Даже если кто-то был виноват, они не боялись сами признаться в этом.

Другим важным принципом педагогической системы Нейлла являлся принцип саморегуляции. Нейлл считал, что жизнь ребенка вполне может строиться на саморегуляции. Поэтому нельзя стремиться к формированию

умений ребенка или управлению его выбором. Саморегуляция означает право ребенка на свободную жизнь, отсутствие внешней власти, регулирующей его психику или соматическую сторону его жизни, так как механизм регуляции в некоторый степени "вмонтирован" в организм человека. Ребенок имеет право есть тогда, когда он голоден, а не тогда, когда он должен по режиму. Нельзя заставлять ребенка есть какую-то определенную еду в определенном количестве. Если у ребенка будет выбор, то он без чьей-либо помощи выберет столько еды, сколько ему нужно. Нельзя навязывать ребенку тот или иной вид одежды; он сам прекрасно приспособится к изменениям погоды: если почувствует холод, оденется потеплее, когда ему станет жарко, снимет свитер.

Нейлл разрешал детям в Саммерхилле идти спать тогда, когда они хотели (кроме тех случаев, когда время отбоя было определено самими детьми общим голосованием). Он считал, что дети руководствуются здравым смыслом и в их собственных интересах хорошо выспаться.

Принцип саморегуляции касался и всей жизни общества в Саммерхилле и означал предоставление детям права самостоятельно решать проблемы без обращения к авторитету и власти взрослых. Например, когда кто-либо из детей регулярно не приходил на уроки, группа могла выразить свое недовольство и попросить, чтобы товарищ либо пообещал участвовать в занятиях, либо совсем перестал ходить – иначе он мешает всем. Если и это не поможет, можно внести на заседание школьного самоуправления предложение о наказании виновного. Это не означало, что давление группы заменяло формальное вмешательство учителя. Ведь в Саммерхилле дети имели абсолютную свободу посещения занятий. С этой точки зрения, Саммерхилл был одной из самых либеральных школ.

Как видим, принцип саморегуляции в системе Нейлла тесно переплетался с принципом свободы. Более того, они были взаимообусловлены и влияли друг на друга. Свобода в Саммерхилле не означала анархии. Действительно, детям можно было не ходить на уроки, ругаться, не умываться и даже бранить учителя. Но нельзя было взять без спросу чужой велосипед, ходить по крыше, купаться без старших, зажигать свет ночью, когда другие хотят спать. Свобода вовсе не означала вседозволенности. Дети были вольны делать все, что касалось непосредственно их, однако им нельзя было вести себя так, чтобы причинить вред здоровью. Кроме того, дети должны были избегать поступков, которые могли ранить чувства или нарушить права другого человека.

Свобода означала, что каждый ребенок или взрослый имеет право принимать решение о себе, но должен уважать права других и не делать ничего, что бы причинило вред другому человеку. Например, ребенок может разбить окно в своей комнате, так как в данном случае терпит вред от содеянного он сам. Но он не имеет права разбить окно в комнате, где живут другие люди. Если Нейллу случалось застать ребенка за каким-то про-

ступком, то этот проступок всегда рассматривался с точки зрения того, переходит ли он границу, за которой начинаются интересы других. Ни в коем случае проступки не рассматривались с точки зрения обычных категорий добра и зла. Нейлл считал, что использование чисто нравственных оценок в данном случае неэтично, так как рождает у ребенка чувство вины, которое, в свою очередь, порождает страх, враждебность и агрессивность.

Вышеназванные ограничения отделяли свободу от анархии и вытекали из сознательно принятых детьми решений. Если все же кто-либо из детей часто нарушал этот кодекс, детское самоуправление имело определенную систему мер воздействия, чтобы обеспечить соблюдение законов общежития.

Границы свободы в Саммерхилле определялись нормами общественного поведения, утвержденными общим собранием детей и взрослых путем голосования. Это касалось, например, времени отбоя для детей разного возраста, поведения в общественных местах (можно было ругаться в Саммерхилле, но запрещалось во время прогулок в городе), запретов (детям младше 11 лет нельзя было самостоятельно ездить на велосипеде по улице), деятельности созданных детьми комиссий самоуправления, неприкосновенности частной собственности.

Учение в Саммерхилле занимало спорное место, так как не являлось первоочередной задачей. Как уже говорилось, дети могли не посещать занятия, это зависело только от их желания. Были даже дети, которые не ходили в школу годами. Интересно, что дети, которые приходили в Саммерхилл дошкольниками, с желанием шли в школу и не бросали занятий. Воспитанники же постарше, которые прибыли в Саммерхилл из других школ, где у них были проблемы, воспринимали свободу посещения занятий с восторгом и первое время месяцами вообще не думали об учении. Это состояние, по мнению Нейлла, прямо пропорционально уровню ненависти, которую заложила в них прежняя школа. Своеобразный рекорд установила девочка, которая не училась в течение трех лет. Средний же показатель "выздоровления" и обращения к учению обычно был три месяца.

Часто Нейллу приходилось слышать, что дети, живущие в условиях такой вольницы, даже пальцем впоследствии не шевельнут, чтобы чего-нибудь добиться, и позднее ощутят свою несостоятельность при конкуренции с выпускниками обычных школ.

Знаменателен в этом отношении диалог выпускника Саммерхилла Джека с директором одного из машиностроительных заводов:

- Если бы тебе пришлось начать все заново и была бы возможность выбрать между Итоном и Саммерхиллом, что бы ты выбрал?

- Конечно же, Саммерхилл.

- Что же такого дает Саммерхилл, чего нет в других школах?

- Я думаю, что он дает чувство абсолютной уверенности в себе.

- Что же, я это заметил, как только ты вошел в мой кабинет.

- Я вовсе не хотел произвести такого впечатления, мне очень жаль.

- Мне это понравилось. Обычно те, кого я вызываю к себе, очень волнуются и чувствуют себя не в своей тарелке. Ты же вошел как партнер.

Этот диалог демонстрирует реальный результат системы Саммерхилла, где главным было не приобретение определенного количества знаний, а формирование стремления познать себя и свои возможности.

Вопреки предсказаниям, дети, посещавшие уроки, серьезно относились к ним и, если по какой-либо причине не было урока, бывали весьма разочарованы. Нейлл вспоминает о случае, когда за какую-то провинность он предложил наказать ученика отлучением его от школы в течение недели. Дети не приняли этого предложения, посчитав наказание слишком суровым.

Нейлл утверждал: "Творчество и самовыражение являются единственными вещами, с которыми следует считаться в образовании. Не важно, что ребенок делает в творческой области: сколачивает ли он столы, варит ли овсянку, делает ли эскизы или лепит снежную бабу. Больше образования в том, чтобы лепить снежную бабу, чем в часовом уроке по грамматике... Сотворение снежной бабы ближе к настоящему образованию, чем кормление с ложечки, которое сегодня называют образованием".

Наука для науки – абсурд. Речь идет о том, чтобы ученик сумел использовать знания, чтобы полученные знания оказались полезными для решения жизненных проблем. По мнению Нейлла, обучение не столь важно для ребенка, как развитие его индивидуальности и характера. Не для каждого наука одинаково необходима. Это зависит от интересов и врожденных способностей. По мнению Нейлла, дети, как и взрослые, могут чему-нибудь научиться только тогда, когда они сами захотят. Интересы ребенка в данном случае являются своеобразной жизненной силой всей личности. Нейлл рассматривал интересы не только как потенциальное средство мотивации в процессе обучения, но прежде всего как неотъемлемую часть человеческой природы, багаж, с которым человек рождается и который пронесит через всю жизнь. Отсюда и убеждение Нейлла в том, что интересы нельзя привить или сформировать. Учителя не имеют права не только что-либо навязывать ребенку, но даже заниматься внушением. Ребенок должен сам найти свое призвание, уяснить, что его интересует, без какой-либо помощи со стороны взрослых.

Нейлл постоянно напоминал о своем правиле невмешательства в окончательный выбор интересов и жизненных целей воспитанников. Об этом свидетельствует, например, случай с тринадцатилетней Венифред, которая после нескольких недель отсутствия в школе обратилась к Нейллу, выражая желание заняться учением. Он одобрил ее решение. Однако девочка не знала, чему она хотела бы научиться, а Нейлл не стал давать никакого совета. Проблема не была решена до тех пор, пока через несколько месяцев Венифред сама не пришла к выводу, что ей необходимо подготовиться к сдаче вступительных экзаменов в колледж.

Нейлл сознательно стремился к тому, чтобы его воспитанники без чьей-либо помощи нашли цель в жизни, выбрали тот вид деятельности, который наиболее полно отвечает их внутренним потребностям. Если этот выбор касался учения, учителя всячески старались дать учащимся хороший уровень знаний и обеспечить им возможность поступления в высшие учебные заведения. В целом, однако, школа не была нацелена на подготовку учащихся к экзаменам. Нейлл был категорически против всяческих экзаменов, и они устраивались лишь для тех, кто выразил желание учиться дальше.

Естественным последствием отказа от экзаменационной системы был отказ от системы оценок, используемых в традиционных школах. Знания сами по себе перестали быть существенным показателем, вместо этого принимались во внимание творчество, изобретательность и оригинальность.

Нейлл утверждал, что задачей школы должно быть предоставление детям возможности научиться читать, писать и считать. Остальное является производным от интересов и потребностей детей.

Если не считать такой инновации, как отказ от экзаменов и оценок, Нейлла не интересовали эксперименты, касавшиеся методов обучения. Он был убежден, что не имеет значения, каким методом обучать ребенка чтению или делению, не следует изобретать для этого какие-то новые приемы. Ребенок, который хочет научиться чему-либо, научится и без особых нововведений в преподавании.

Саммерхилл был демократичной и самоуправляемой школой. Все вопросы, связанные с жизнью школы или отдельных групп детей, включая и те, которые касались наказаний за антиобщественные поступки, обычно решались общим голосованием в субботний вечер на школьном собрании. Единственный вопрос, который оставался в пределах единоличного решения, был прием и увольнение учителей (этим занимался Нейлл), а также подготовка хозяйственных заказов и счетов (этим занималась жена Нейлла). По мнению Нейлла, участие в общем собрании школы или школьного самоуправления имеет огромное воспитательное значение, часто гораздо большее, чем несколько докладов или уроков, потому что там дети учатся самостоятельной организации собственных дел, ответственности и демократии.

Самоуправление в Саммерхилле – это весь коллектив детей и взрослых. В начале семестра самоуправление выбирает председателя, который сам через неделю назначает следующего. Роль председателя заключается в правильном и справедливом проведении еженедельного собрания. Председатель никого не заменяет и не имеет права принимать решения между заседаниями самоуправления. Он лишь ведет собрания, и его роль носит исключительно вспомогательный характер по отношению ко всему обществу. Такую же роль играет и секретарь, функции которого может выполнять любой, кто пожелает. Его задачей является подготовка и организация субботнего заседания. Самоуправление не занимается вопросами учения, также не

выполняет посреднических функций между учащимися и учителями. Целью самоуправления в Саммерхилле является организация жизни школы.

Все участники собрания имели звание "граждане" и владели правом одного голоса (каждый ребенок и каждый взрослый). Понаблюдав за ходом собраний в течение многих лет, Нейлл пришел к выводу, что успех собрания зависит от того, насколько председатель может управлять ситуацией и создавать рабочую атмосферу. Председатель имел право налагать штраф на наиболее шумных граждан, поэтому если он был слабым организатором, то штрафов было много. Руководитель самоуправления также решал, стоит ли обсуждать внесенный вопрос или нет.

Главной функцией самоуправления в Саммерхилле было принятие или модификация законов, которые касались основных правил общежития. Кроме того, что не менее важно, рассматривались все конфликты, пожелания, жалобы и проблемы детей, то есть самоуправление заботилось об утверждении идеи защищенности. В начале каждого семестра общим голосованием утверждались время отбоя (разное для детей разного возраста), а также правила общего поведения. Здесь же избирались спортивный, танцевальный и театральный комитеты, вечерняя служба, следящая за ночной тишиной, и городская служба, следящая за поведением детей вне школы.

Далее рассматривались дела, касавшиеся жалоб и предложений. Субботние общие собрания выявляли обычно различные конфликты между взрослыми и детьми. В перечне подобных дел встречаются жалобы на старших детей, которые не давали спать после отбоя; на мальчика, который присвоил приготовленную для урока учителем труда доску и смастерил полку; на кого-то из детей, который унес без спросу глину для занятий. Все эти жалобы могут показаться отражением своеобразной борьбы между взрослыми и детьми, которая якобы существовала в Саммерхилле. Однако, по мнению Нейлла, это лишь столкновение взрослой точки зрения и детского видения тех же вещей. Эти конфликты показывают, что Саммерхилл живет, и ни в коем случае не демонстрируют агрессивности ни со стороны детей, ни со стороны взрослых. Ненависть к старшим возникает лишь там, где дети не встречают уважения к себе.

Дети обходились с нарушителями с замечательной беспристрастностью и мудростью и отличались удивительным чувством справедливости. Вся эта процедура имела несомненное воспитательное значение. Очень часто, критикуя детей в роли судей, говорят, что они могут быть очень суровы. Опыт Саммерхилла утверждает обратное. За всю его историю дети не приняли ни одного слишком жесткого наказания. Более того, взыскание было даже связано с характером провинности. Дети, конечно же, не подозревали о существовании "метода естественных последствий", но поступали в соответствии с ним. Примером может служить дело четырех мальчиков, которые забрались на лестницу, принадлежавшую строителям. Собрание решило, что в качестве наказания они должны подниматься и опускаться

по лестнице в течение десяти минут без перерыва. В другом случае двух мальчиков, которые кидались комьями земли, обязали привозить тачками землю и разравнивать площадку для игр.

За некоторыми проступками следовали автоматические наказания в виде штрафа, лишения карманных денег, запрещения пойти в кино. К таким нарушениям относится, например, езда на чьем-либо велосипеде без разрешения хозяина, плохое поведение в кино, хождение по крыше, разбрасывание еды в столовой.

Обычно вердикт собрания принимался виновным. Если же нет, у него было право отказаться от постановления собрания. В таком случае незадолго до окончания совета председатель еще раз выносил этот вопрос на обсуждение. Интересно, что провинившиеся никогда не испытывали гнева или ненависти по поводу наказания. Прежде всего потому, что наказания не унижали детей морально. Единственным результатом было то, что дети осознавали свою вину, и то, что должны понести наказание. Важно также отметить, что собрание от начала до конца организовывалось и проводилось детьми. Лишь в очень редких случаях дети обращались к взрослым с просьбой о совете.

Маленькие хозяева Саммерхилла прекрасно осознавали значение самоуправления в своей жизни. Были отдельные моменты в истории школы, когда наступал определенный кризис в развитии самоуправления. Так было, например, когда никто не хотел быть кандидатом на выборах. Нейлл объявил себя диктатором, и дети быстро поняли, что без привычных уже законов и правил, которые принимаются ими самими, невозможно устроить нормальную жизнь.

Уже упоминалось, что Нейлл организовал для персонала еженедельные встречи, на которых обсуждались различные проблемы психологии. Дети почувствовали, что тоже в них нуждаются, особенно те, кому исполнилось двенадцать лет. Воспитанники попросили Нейлла прочитать им лекции по психологии переходного возраста, психологии краж, психологии толпы, психологии юмора. Благодаря этим беседам воспитанники Саммерхилла учились понимать свое поведение, осознавали педагогические взгляды Нейлла, что приводило к более быстрой адаптации в школе, осознанию ее исключительности по сравнению с другими системами воспитания. Дети также учились понимать друг друга, быть терпимыми и внимательными.

Саммерхилльское общество очень сурово относилось к тем, кто обижал слабых и беззащитных. Среди законов, которые были приняты самоуправлением и которым надлежало безукоснительно следовать, был и такой: "За все случаи издевательств над более слабыми последует суровое наказание". Но подобных случаев в жизни Саммерхилла было очень мало. Нейлл считал, что основной причиной детской жестокости является чувство ненависти, которое рождается в ответ на авторитаризм взрослых. Не

имея возможности вылить эту вражду на старших, дети обращают ее на младших и более слабых. Атмосфера жизни в Саммерхилле снимала эту жестокость в межличностных взаимоотношениях. Если какой-то ребенок вел себя несносно, все детское общество выражало свое недовольство. А поскольку каждый ребенок заинтересован в принятии обществом, он быстро выучивается вести себя по общим правилам. Никакой муштры или суровой дисциплины просто не нужно.

Кроме трудных случаев, Нейлл последовательно проводил в жизнь правило, согласно которому независимо от возраста у каждого было право одного голоса. При этом Нейлл сознавал, что дети младше двенадцати лет еще не способны принимать самостоятельные решения. Будучи в большинстве, малыши даже могут сорвать разумные предложения старших. Тем не менее, по мнению Нейлла, если уже есть группа старших, руководствующихся идеей добра, можно и нужно разрешать малышам участвовать в обсуждениях на равных правах. Именно это и есть единственный путь обучения детей с раннего возраста демократическим законам общечеловеческого, формирования способности самостоятельно мыслить и принимать самостоятельные решения относительно своих проблем и проблем других людей. Нейлл отмечал, что школа, в которой нет самоуправления, вообще не может называться прогрессивной. Нельзя говорить о свободе ребенка, если детям не предоставлена полная свобода управления своей жизнью.

Самоуправление в Саммерхилле постоянно сталкивалось с вечной проблемой противостояния личности и коллектива. В подобных случаях собрание часто принимало решения в пользу коллектива. Надо еще раз отметить, что это касалось прежде всего детей, чьи поступки ограничивали свободу других. Часто до принятия сурового вердикта проходило определенное время, когда нарушителя пытались убедить. Однако, по мнению Нейлла, общество не может и не должно возиться с одной личностью. Он верил в силу общественного мнения. Как-то в Саммерхилле был воспитанник, который издевался над младшими, был враждебен по отношению к окружающим. Детское сообщество было вынуждено что-либо сделать, чтобы защитить слабых, а это означало выступить против него. Нельзя было допустить, чтобы ошибки родителей этого мальчика отражались на других детях, которые привыкли к заботе и любви. Нейлл писал, что иногда с великим сожалением он был вынужден отсылать из Саммерхилла какого-нибудь ребенка, поскольку тот держал в напряжении всех остальных.

За многие годы существования Саммерхилла Нейлл не изменил своего отношения к самоуправлению. "Невозможно переоценить воспитательного значения подобной практической науки о правах и обязанностях гражданина. В Саммерхилле дети до конца бы боролись за право самоопределения. По моему мнению, одно еженедельное общее собрание имеет гораздо больше значения, чем все школьные предметы за всю неделю вместе взятые. Это великолепная форма упражнения в публичном выступлении, и

большинство детей делает это без всякого смущения. Я часто слышал вполне разумные рассуждения детей, не умеющих ни читать, ни писать".

Нейлл не видел никакой альтернативы саммерхилльской демократии, считая, что она даже справедливее политической демократии в обществе, поскольку дети взаимно доброжелательны, а все законы принимаются на общем собрании и никогда не существует проблемы бесконтрольности избранных депутатов. Таким образом, детское самоуправление в Саммерхилле удовлетворяло детскую потребность самостоятельно организовать свою жизнь, утверждало атмосферу защищенности в детском сообществе и содействовало решению всех возникающих проблем межличностных взаимоотношений.

Принципиально отказываясь от каких-либо поучений, внушений религиозного и морального характера, Нейлл в то же время считал необходимой помощь ребенку в его самореализации, своеобразную индивидуальную терапию. Главной целью ее он видел в содействии эмоциональному высвобождению ребенка, у которого в силу различных обстоятельств (отчуждения родителей или постоянного подавления школьной системой) развились страх и агрессивность на невротической почве. Эту технику индивидуальной терапии он заимствовал из психоанализа Фрейда. Свидетельством увлечения Нейлла фрейдизмом также являются и сами подходы его к объяснению причин тех или иных отклонений в поведении детей.

У Нейлла не было какой-то четкой структуры и метода проведения терапии. Обычно это был неформальный разговор у камина, который начинался с вопросов, непосредственно касающихся собеседника. Лишь после преодоления недоверия или каких-либо трудностей свободного общения он переходил к проблемам, связанным с его личностью, семьей, сверстниками.

Иногда разговор начинался с вопроса: "Когда смотришься в зеркало, тебе нравится твое лицо?" Ответ, как правило, был отрицательным. "Какая часть твоего лица тебе не нравится?" Неизменно дети называли нос. Нейлл считал лицо внешним образом внутреннего "я". Если ребенок говорит, что он не выносит своего лица, это означает, что он не любит себя. Следующий шаг - отойти от лица к внутренней сущности ребенка. "Что больше всего в себе ненавидишь?" Часто ответ касался внешнего вида: "У меня слишком большие ноги. Я очень маленького роста. У меня плохие волосы".

В ходе беседы Нейлл никогда не выражал своего отношения к подобным ответам, не торопил события, только внимательно слушал и реагировал на ответы ребенка дополнительным вопросом и просьбой продолжать. Затем он приступал к разговору о личности. Для этого он нередко использовал такой тест: поставь в анкете, на сколько процентов в тебе развито то или иное качество. Вот пример теста четырнадцатилетнего мальчика.

"Хороший внешний вид: О, не такой уж и хороший, около 45%.

Разумность: Хм, 60%.

Мужество: 25%.

Верность: Я никогда не подвожу своих друзей, 80%.

Музыкальность: Ноль.

Умение что-либо мастерить: Пробормотал что-то неясное в ответ.

Ненависть: Это слишком трудно. Нет, не могу на него ответить.

Спортивные игры: 66%.

Общественное чувство: 90%.

Глупость: Ох, около 190%".

Основным условием терапии было завоевание доверия, утверждение в ребенке уверенности, что старший на его стороне. В особо трудных случаях Нейлл обращался к приемам, шокировавшим воспитанников, например, угощал сигаретой ученика, которого видел курящим, или вовлекал в импровизированную кражу, если имел дело с маленьким воришкой. Шок, вызванный поступком Нейлла, становился обычно переломным моментом во взаимоотношениях взрослого и ребенка и началом изменения поведения последнего. В отношении к маленьким детям терапевтическая техника Нейлла была еще более спонтанной: он просто "шел" за ребенком.

Со временем Нейлл все больше отказывается от терапии, убедившись, что сама свобода, царящая в школе, создает для детей возможность естественного избавления от комплексов.

Характерной чертой многих экспериментальных школ первой половины двадцатого столетия было обращение к художественному творчеству как к средству, позволяющему наиболее полно развить в детях чувство прекрасного, научить постигать красоту в природе и в искусстве и тем самым облагородить душу. Искусство, по утверждению Овидия, способствует смягчению нравов и предотвращает их огрубение. Развивая творческие силы ребенка, оно содействует его самореализации. Нейлл был также горячим сторонником использования волшебного воздействия искусства в воспитательных целях.

В Саммерхилле во все годы его существования действовал детский театр. Обычно зимой каждое воскресенье было театральным днем. Иногда несколько недель подряд шли на школьной сцене различные спектакли.

Традиционно на саммерхилльской сцене ставились только спектакли, сочиненные самими детьми. Пьесы, написанные учителями, ставились лишь в том случае, если в данный момент не было готового детского текста. Пьесы для детей, по мнению Нейлла, должны опираться на их мироощущение. Нельзя заставлять детей играть классические пьесы, содержание которых так далеко от детской жизни, от их восприятия и фантазии, тем не менее надо отметить, что долгими зимними вечерами Нейлл читал своим воспитанникам Ибсена, Стриндберга, Чехова, Голсуорси).

Костюмы и декорации также готовились самими детьми. Сцена была подвижной и складывалась из ящиков, расположение которых менялось в зависимости от замысла авторов.

Саммерхилльцы проявляли прекрасные актерские способности. Абсолютно отсутствовала какая-либо робость и скованность. Особенно искренне играли малыши.

Девочки обычно выступали охотнее, чем мальчики, причем последние до десяти лет предпочитали играть только в гангстерских спектаклях. Интересно, отмечает Нейлл, что наиболее плохими актерами были те, кто играл в жизни; на сцене же они смущались и не находили себе места.

Детский театр Нейлл считал важным средством нравственного воспитания. Каждый маленький актер должен уметь поставить себя на место другого человека, а это учит его понимать других, их чувства и переживания, что немаловажно в установлении добрых межличностных отношений. Театр также решал задачу укрепления веры в себя, а те дети, которые отказывались играть, находили себя в какой-либо другой деятельности. В любовных сценах отказывались выступать четырнадцатилетние, тогда как малыши с удовольствием и без всякого смущения принимали в них участие.

Старшие интересовались сценической техникой и имели в этом плане свой оригинальный подход. Если, например, в обычной драматургии актер, уходя со сцены, говорит вслух, куда и зачем он пошел, дети находили это неестественным. Они говорили, что в реальной жизни никто так не делает, и потому старались приблизить свою игру к жизни.

Большой популярностью среди жителей Саммерхилла пользовались своеобразные мини-представления, упражнения в театральной технике, которые назывались спонтанной игрой. Например, надо было выполнить задания типа "Возьми в руки букет цветов и обнаружь среди цветов чертополох", "Ты обедаешь в ресторане на железнодорожном вокзале и сидишь, как на иголках, так как боишься, что поезд уйдет без тебя" и др. Иногда упражнения носили характер спонтанной реакции в одной общей предложенной сцене. Например, Нейлл играл роль чиновника эмиграционной службы, а все дети с "паспортами" в руках должны были быть готовы ответить на любой его вопрос; или он становился бизнесменом, ищущим секретаря, или продюсером, которому нужен актер на роль.

Спонтанная игра была существенной творческой частью школьного театра в Саммерхилле. Сам театр сыграл наибольшую роль в развитии детского творчества по сравнению со всеми другими видами деятельности.

Среди этих видов деятельности – танец и музыка. Танцу в Саммерхилле посвящался особый день – среда. Дети с удовольствием и на хорошем уровне танцевали. Нейлл считал, что танец – великолепное средство самовыражения, и человек, который так и не осмелился выйти в круг и сделать свои собственные па в танце, никогда не сможет найти себя ни в учении, ни в политике, ни в религии. Поэтому любая программа в Саммерхилле включала в себя танцы, которые неплохо ставила одна из девушек. Чаще всего это были танцы не классического характера, а под джазовую музыку. Например, Нейлл написал либретто на музыку Гершвина "Амери-

канец в Париже", и девушки дали его интерпретацию в танце. Почти ежедневно дети приходили в квартиру Нейлла слушать пластинки Дика Эллингтона, Э.Пресли, Равеля и Стравинского.

Творческому самовыражению детей в Саммерхилле в немалой степени содействовали мастерские искусств, где дети рисовали, лепили из глины, вырезали, шили, делали различные поделки. Главным было то, что ничего никому не навязывали, каждый искал, пробовал и делал то, что ему было по душе.

В конечном счете, *свобода выбора* давала возможность каждому раскрыться, ощутить свою силу, свои возможности, самоутвердиться в ребячьей среде. А это основа для достижения счастья, которое и было целью Саммерхилла.

4.2.3. *Детские дома Януша Корчака*

Дом сирот (1912) и Наш дом (1919) – воспитательные учреждения в Варшаве, директором которых был детский писатель, врач и педагог Януш Корчак (Генрик Гольдшмит) (1878-1942). Содержание, формы и методы воспитательной работы в детских домах Корчака, нравственная атмосфера этих учреждений в значительной степени определялись педагогическим кредо их создателя.

У Корчака сложилась своеобразная концепция, согласно которой общество делилось на класс взрослых и угнетаемый ими класс детей. К подобному представлению о детях как своеобразной социальной прослойке Корчак пришел в поисках причины угнетенного состояния ребенка в обществе. Два разных мира – взрослых и детей – противостоят друг другу, хотя и не могут существовать раздельно. Корчак, с одной стороны, становится защитником интересов и прав детей от деспотизма и произвола взрослых, с другой – пытается найти пути примирения, достижения взаимопонимания между ними.

Корчак был убежден в *абсолютной ценности детства*. На этом взгляде построена вся воспитательная система Корчака. Он неоднократно подчеркивал значение счастливого, радостного детства в формировании личности, считая, что без пережитого во всей полноте детства искалечена вся жизнь человека.

Именно поэтому в корчаковских детских домах стремились к тому, чтобы их воспитанники хотя бы в течение нескольких лет пребывания здесь познали радость детства. Корчак упорно отстаивал свои позиции, доказывая, что создал не временный оазис и рай для бедных сирот, а воспитательное учреждение, где можно заложить основы правильного развития.

Идея Корчака об абсолютной ценности детства лежит в основе важнейшего принципа его системы – *уважения личности и прав ребенка и доверия к нему*. Взгляды многих педагогов-реформаторов XX века характе-

ризовались таким отношением к ребенку. Корчак же не просто был убежден, что в отношениях с детьми нужно руководствоваться этим принципом, он считал, что у ребенка есть законное право на уважение. Ребенок, его интересы и потребности должны быть прежде всего в центре взаимоотношений воспитателя и ребенка, который является в системе этих взаимоотношений не объектом, а полноправным субъектом.

Наиболее характерной чертой педагогики Корчака была страстная борьба за права ребенка, особенно ребенка, требующего опеки, нуждающегося в мудрой любви и разумном воспитании. Во всех своих произведениях он говорит о том, что только тогда, когда взрослые научатся видеть в ребенке человека, жизнь взрослых не будет приложением к жизни ребенка, а жизнь ребенка – приложением к жизни взрослых.

По мнению Корчака, все дети обладают следующими правами, которые взрослые должны безоговорочно признавать и уважать: право ребенка на уважение его незнания и труда познания, его неудач и слез, тайн и отклонений тяжелой работы роста, текущего часа и сегодняшнего дня, мистерии исправления, усилий и доверчивости; право ребенка быть тем, что он есть; право на участие в рассуждениях о нем и приговорах, на внимательное отношение к его проблемам, на высказывание своих мыслей, на самостоятельную организацию своей жизни, на использование своих достоинств и сокрытие своих недостатков, на протест, на ошибку, на тайну, на движение, на собственность, на игру, на смерть.

Корчаковский принцип уважения личности и прав ребенка не просто отражал гуманистические позиции польского педагога и касался проблем взаимоотношений абстрактного воспитателя с вымышленными детьми. Гуманизм педагогики Корчака отличался прежде всего действенностью – жизнь детей в его детских домах, воспитательная система, которую он в них создал, строились на этом принципе и способствовали созданию особой нравственной атмосферы, когда внутриколлективные отношения и отношения в среде взрослых и детей характеризовались взаимопониманием и человечностью.

Убеждение Корчака в том, что у ребенка есть право быть тем, что он есть, не означает однако, что он отрицал значение воспитания в формировании личности ребенка. Ни в мировоззренческом, ни в собственно педагогическом плане его нельзя отнести к сторонникам теории свободного воспитания. Он критикует две крайности в воспитании – педагогику должностования и запретов и практику вседозволенности. Необходимо, по мнению Корчака, создать такую систему воспитания, которая будет отличаться от той, которая действует средствами запугивания и деспотизма, и от той, которая предоставляет полную свободу и неизбежно приводит к расхлябанности. Корчака можно отнести к сторонникам своеобразного *"разумного воспитания"*.

Разумное воспитание, по Корчаку, характеризуется бескорыстием, конкретным и диалектическим видением ребенка, постоянным и глубоким изучением его, пониманием и терпимостью воспитателя во взаимоотношениях с детьми. Основным методом разумного воспитания является ослабление отрицательных и развитие положительных черт характера детей. К вопросу о методах педагогического воздействия Корчак подходит с позиции сравнения врачебной и педагогической этики. Главное положение медицины – "не вредить" – должно быть и в воспитании.

Придавая большое значение воспитанию, Корчак в то же время подчеркивал, что "воспитания без участия в нем самого ребенка не существует". Не случайно одну из важнейших задач разумного воспитания, а значит, и воспитания в своих детских домах он видел в развитии в детях *стремления к самовоспитанию*, в привитии навыков самопознания, самообладания и самостоятельности. Поэтому принцип взаимодействия разумного воспитания и самовоспитания детей был одним из основополагающих в его сиротских домах наравне с принципом уважения личности и прав ребенка.

В основе корчаковской концепции самовоспитания, охватывающего все стороны жизни ребенка, лежит психологически обоснованное убеждение в том, что дети имеют право на собственное детство и собственную жизнь в рамках организованного общества, что они способны к совместной жизни и самоконтролю.

Гуманистические педагогические принципы Корчака воплотились в разумной организации воспитательного процесса в его детских учреждениях – Доме сирот и Нашем доме.

Дом сирот, руководимый Корчаком, был необычным для того времени явлением, когда в сиротских приютах и интернатах господствовали мрачные традиции, подавлявшие волю ребенка и убивавшие его индивидуальность. Корчак противопоставил этому свою систему воспитания, основанную на последних достижениях педагогической науки и имеющую главной целью *благо ребенка*.

Отличие Дома сирот от других сиротских приютов проявилось уже в самом здании, в продуманном расположении учебных и жилых помещений. Это было здание в глубине сада. За домом находилась площадка для игр. В подвалах, защищенных от сырости, размещались кухня с кладовой, прачечная, котельная, душевые, а также раздевалка. Почти весь первый этаж занимал рекреационный зал, который способствовал объединению жизни интерната и в котором дети проводили большую часть дня. Дальше – канцелярия, швейная мастерская, классные комнаты. На втором этаже находились комнаты бурсистов, а также галерея над рекреационным залом. На третьем этаже – две спальни, одна для мальчиков, другая для девочек, разделенные комнатой воспитательницы, а также умывальными комнатами и туалетами. Комната самого Корчака была на чердаке.

Другой важной чертой, отличавшей детские дома Корчака от сиротских приютов того времени, было приспособление всей организации жизни детского коллектива к потребностям физического и психического развития ребенка. В детских домах Корчака проводился целый комплекс мероприятий, имевших целью правильное развитие ребенка и его здоровья (рациональное питание, личная гигиена и гигиена помещений, возможность полноценного отдыха, сна, движение на свежем воздухе, постоянные измерения роста, взвешивание и другие систематические исследования).

В отличие от многих детских приютов целевая установка системы Корчака предполагала воспитание активной и самостоятельной личности с развитыми гуманистическими качествами. Воспитательные, опекунические и организационные задачи этих детских домов складывались в тщательно продуманную систему и включали в себя: обеспечение правильного нравственного и физического развития ребенка, организацию детского самоуправления в интересах воспитания и самовоспитания, организацию жизни детского дома на законах равноправия, организацию воспитательного воздействия общественного мнения детского коллектива в целях стимулирования детской самовоспитывающей активности, введение гласности в жизнь детского дома, осуществление связи детского дома со средой, в которой большое значение придавалось взаимодействию с семьей. Для этого необходимо было, по Корчаку, создать детское общество на основе справедливости, братства, равных прав и обязанностей. "Давление мы хотим заменить добровольным приспособлением личности к формам коллективной жизни, мертвую мораль заменить радостным стремлением к самосовершенствованию и самовоспитанию. Не формировать и переделывать, а понять и договориться мы хотим с ребенком... Создать их собственную жизнь, испытать силы, моральную стойкость и тенденции развития. На первом плане ставим познание".

Как видно из вышесказанного, при создании воспитательной системы Корчака волновала, прежде всего, проблема самочувствия ребенка в детском обществе и тесно связанная с ней проблема установления правильных взаимоотношений воспитателей и детей.

Именно заботой об обеспечении хорошего самочувствия ребенка и была продиктована организация жизни детей на основе самоуправления. Необходимость обращения к детскому самоуправлению диктовалась и целью воспитания активной и самостоятельной личности.

Создавая это своеобразное ребячье общество, Корчак начал с того, что в любом обществе является критерием действенной демократии, – с суда.

Прежде всего отметим, что этот орган самоуправления имел не то назначение, которое обычно с ним связывают. Название это лишь вносило элемент игры в деятельность самоуправления, но отнюдь не копировало задачи и функции суда в государстве. Имея уже опыт работы с детским коллективом, Корчак знал, что в нем легко формируется отрицательный

тип первого помощника воспитателя – ловкого, энергичного, наглого, двуличного и корыстного. И если недобросовестный или усталый воспитатель перестанет сам входить в детали жизни детей и передоверит ему свою власть, то в детском доме может установиться террор злых сил.

Мудрое детское самоуправление и должно было встать на пути детской тирании, суд должен был основать жизнь в детском доме на справедливом законе, нейтрализовать развращающее влияние власти. Кроме того, создавая детский суд, Корчак заботился о том, чтобы судьба ребенка не зависела от доброй и злой воли, хорошего или плохого настроения воспитателя. В основе товарищеского суда лежит одна из ведущих идей педагогики Корчака – о праве детей на уважение и серьезное отношение к их заботам.

В суде также Корчак видел орган, который регулирует взаимоотношения воспитателей и воспитанников, помогает строить их на основе взаимного уважения и сотрудничества. Обсуждая в спокойной обстановке с детьми возникшие конфликты, оценивая и советуя, воспитатель может добиться исполнения своих распоряжений без ненужного и бесполезного давления.

Товарищеский суд собирался раз в неделю. Пять судей выбирались жеребьевкой из тех ребят, на которых за предыдущую неделю не подавали в суд. Так в работу суда вовлекались все дети, и судьями становились не только честлюбивые ребята, привыкшие быть на первом плане. Это была не иерархия маленьких начальников, а настоящий справедливый суд детей.

Суд имел своего секретаря. Это был воспитатель, который не судил, а только собирал показания и зачитывал их на заседании суда. Он также вел судебную стенную доску, книгу показаний и приговоров, заведовал фондом материальных потерь, редактировал газету. Секретарь, хотя и не судил, имел право передавать некоторые сложные дела на рассмотрение судебного совета или расширенного судебного заседания, чтобы в нем приняли участие все дети.

Суд принимал решения согласно кодексу, который был составлен самим Корчаком. Кодекс учил детей справедливости, внимательному отношению к бедам товарищей, воспитывал как судей, так и тех, чьи дела разбирались судом. Содержание кодекса логически вытекало из провозглашенного Корчаком принципа уважения личности и прав ребенка и доверия к нему и имело в виду прежде всего не наказание, а исправление.

Кодекс состоит из статей. Статьи с 1 по 99 носят оправдательный характер. Суть первых "прощающих" статей кодекса в том, что они помогают "подсудимому" разобраться в причинах совершенного им проступка и найти верные пути. Делают это без всякой морализации, с необыкновенной простотой: суд прощает А., потому что он сделал это в гневе; суд прощает потому, что А. жалеет, что он так поступил; суд прощает А. потому, что полагает, что на него можно действовать только лаской.

Обвинительные приговоры начинались лишь с сотой статьи. Эти десять статей выносили уже определенный приговор за проступок, причем каждая из этих статей постепенно усугубляла степень порицания. Все они, подтверждая вину, давали моральную оценку поступку, и наказание являлось выражением общественного мнения.

Статья сотая констатировала, что А. совершил то, в чем его обвиняют, и суд не прощает. Следующие статьи также не имеют еще карательной санкции, но в них выражено отношение суда к проступку. "Он поступил неправильно... Он поступил плохо... Он поступил очень плохо..."

В остальных пяти статьях, кроме констатации того, что А. поступил очень плохо, то есть ему нет дела до просьб и требований близких и он не уважает ни себя, ни своих товарищей, суд назначает определенное наказание: приговор с именем и фамилией публикуется в газете; приговор публикуется в газете и вывешивается на судебной доске объявлений сроком на неделю. Кроме вышеназванных мер воздействия на провинившегося, о содержании приговора могли оповестить семью или родных.

Следующая статья могла лишит гражданских прав на неделю. За эту неделю провинившийся не может ни на кого подавать в суд, более того, никто не может подать на него в суд. Приговор публикуется в газете, вывешивается на доске объявлений. Вызывается для беседы семья.

И, наконец, последний сигнал бедствия. Если в течение двух недель среди товарищей не найдется кто-нибудь, кто решится взять А. под свою опеку, кто скажет, что верит в его исправление и согласен помочь ему в этом, провинившегося ждет исключение из интерната.

Если суд исключает А. из интерната, это значит, что он опасен для окружающих, неисправим, все способы воздействия себя не оправдали.

Кодекс товарищеского суда удивительно ярко отражает педагогические позиции Корчака, его веру в ребенка, в силу его самовоспитывающей активности. Прощение становилось в руках Корчака и его сотрудников, а также детского коллектива важным оружием в борьбе за доброе начало в ребенке. Рождая в душе ребенка добрые чувства и обращая их на благо его развития и исправления, Корчак содействовал его самоутверждению в детском обществе и тем самым создавал предпосылки его защищенности в ребячьей среде.

Для того чтобы подать в суд, ребенку было достаточно вписать на судебной доске свое дело: записать свою фамилию и фамилию того, на кого он подает в суд и за что. В суд можно было подавать и на взрослого, на любого воспитателя, на любого ребенка и даже на себя.

Вечером секретарь ежедневно вписывал дела в книгу и собирал показания. Раз в неделю суд эти дела разбирал.

Очень скоро товарищеский суд Януша Корчака превратился в своеобразную школу законности, под влиянием и на фоне которой "совершалась колоссальная работа осознания условий и законов общежития".

Неслучайно французский психолог Пиаже, посетивший Дом сирот между 1930 и 1935 годами, писал о том впечатлении, которое произвел на него этот внутренний "трибунал справедливости", чьей основной задачей было перевоспитание новичков общественной группой детей. Пиаже с восхищением писал о гуманизме, снисходительности и деликатности оценки корчаковского детского суда.

Корчак неоднократно подчеркивал значение суда в организации жизни ребячьего общества и верил в будущее этого воспитательного института: "Я знаю, суд необходим, и лет через пять-десять суд будет в каждой школе и детдоме".

В то же время Корчак предостерегал от преувеличения значения детских судов и неоправданного ослабления педагогического руководства процессом воспитания. Он отмечал, что "задача суда навести порядок, но суд не может и не собирается творить чудеса". Суд не заменит воспитателя, а расширит сферу его деятельности, усложнит его работу и приведет в систему.

Товарищеский суд, явившийся краеугольным камнем всей системы самоуправления детей у Корчака, способствовал решению многих проблем воспитания, создавал тот особый нравственный климат в детском доме, который обеспечивал строгий порядок, честность, заботу воспитанников друг о друге и взаимопомощь, охранял от самовольного свершения акта правосудия.

Развитие самоуправления детей поставило перед необходимостью создания органа, который одновременно устанавливал бы законы и нормы общежития и контролировал их выполнение. Так в Доме сирот начал действовать судебный совет.

Судебный совет состоял из воспитателя и двух судей, избираемых на три месяца тайным голосованием. Судьей мог быть лишь ребенок, не имевший в течение месяца судебных дел. У детей, избранных в судебный совет, после выборов могли быть свои судебные дела, и тогда они не имели права судить других. Поэтому в судебный совет избирались пять человек, но в его работе принимали участие всегда только двое. Судебный совет рассматривал следующие вопросы:

- 1) все дела об опозданиях при возвращении от родных;
- 2) дела, где помимо определения соответствующей статьи приходится издавать новый обязательный для всех закон;
- 3) дела о денежных возмещениях: разбитое стекло, поломка;
- 4) дела, по которым следует статья выше статьи пятисотой;
- 5) когда у кого-нибудь за неделю столько дел, что надо разобраться всем вместе;
- 6) наиболее трудные дела, где для определения, кто прав, кто виноват, приходится долго и тщательно расспрашивать обе стороны.

Через несколько испытательных месяцев из судебного совета был создан совет самоуправления, который уже разбирал не только дела, переданные судом для выяснения и решения, но также письма и заявления детей об изменениях в организации внутренней жизни дома. Это означало расширение области деятельности совета, поскольку он не только автоматически разбирал переданные судом дела, а становился законодательным органом.

Законы и правила жизни дома, принятые советом, проходили проверку временем, то есть они принимались советом на определенный срок, а затем по его истечении вновь рассматривались уже на основе опыта. Если необходимо, вводились дополнения и изменения. Это способствовало тому, что этот орган становился действительно жизненным и необходимым, а законы, принятые им, - действительно обязательными для всех. Заслуживает внимания и тот факт, что совет появился не в результате; навязывания его воспитателем, а из потребностей каждого дня.

Совет собирался раз в неделю. Состоял из десяти детей и одного воспитателя. Они имели равное право голоса. Дети сами вызывались стать членом совета, при этом учитывались результаты плебисцитов в течение года, успехи в учении. Нельзя было также иметь обвинительные приговоры в течение года. Оставшиеся после такого отбора дети проходили плебисцит. Позднее процедура была немного упрощена с тем, чтобы к работе этого органа привлечь как можно больше ребят. Для решения определенных жизненных вопросов совет составлял комиссии: комиссию по проверке чистоты и порядка в комнатах, комиссию по контролю бережного отношения к книгам и тетрадям, комиссию "памятных открыток", ревизионную комиссию и др.

Кроме того, совет осуществлял связь детского самоуправления с педагогическим советом, руководил организацией и проведением плебисцитов, давал характеристики детям для реабилитационного суда. Совет также утверждал списки дежурств и определял количество единиц труда.

В отличие от суда совет проводил воспитательную профилактику. Регулируя взаимоотношения личности с коллективом, стимулируя воспитательное воздействие общественного мнения, инициативу и активность детей, он стал органом, способствовавшим удовлетворению права детей на самостоятельную организацию своей жизни. Тем самым Корчак нашел разрешение многих проблем, связанных с активизацией и объединением воспитанников.

Высшим органом детского самоуправления в корчаковских детских домах был сейм. Он избирался раз в год, в его состав входило около 20 депутатов, избранных путем всеобщего плебисцита. Избран мог быть только ребенок, у которого не было ни одной судимости за нечестность (воровство, мошенничество). Однако и у таких детей было право на реабилитацию. В задачи сейма входило принятие или отклонение постановлений совета

самоуправления, установление праздников и знаменательных дат в жизни дома, присуждение наград. По утверждению сейма в детских домах Корчака проводились необычные праздники: 22 декабря – праздник самого короткого дня: кто хочет, может не вставать, кто желает, может не стелить постели; 22 июня – праздник самой короткой ночи: кто хочет, может бодрствовать всю ночь; День грязнули: тот, кто хочет умыться в этот день, вносит определенную плату, которую устанавливает сейм; День первого снега и др.

Впоследствии прерогативы сейма были настолько расширены, что он принимал участие в утверждении решений о приеме и исключении воспитанников.

Говоря о результатах деятельности самоуправления в детских домах Корчака, необходимо еще раз подчеркнуть, что все его органы возникли из насущных потребностей этих домов. Они были динамичны: их улучшали, изменяли в соответствии с потребностями и воспитательными задачами, преследуя лишь одну цель – благо ребенка.

Несмотря на то, что Корчак наделил самоуправление столь важными функциями, он отнюдь не абсолютизировал его роль в воспитательном процессе, не умалял авторитета педагогов. В правильном педагогическом руководстве процессом воспитания он видел первое и основное условие успешного развития детского самоуправления, поскольку там, где воспитатель предоставляет детей самим себе, самоуправление от этого не выигрывает. Дети не могут стихийно научиться целеустремленному руководству своей жизнью. Самоуправление детей – это результат сложной и длительной деятельности педагогов. Корчак неоднократно подчеркивал это в своих лекциях перед будущими воспитателями.

"Самоуправление требует больше внимания, больше усилия, больше времени от воспитателя, углубляет и оживляет, но в то же время и усложняет надолго его труд. Не заменяет воспитателя, не отстраняет, не автоматизирует работу", - писал он в своей статье "К вопросу о задачах воспитания в интернате".

Как осуществлялось педагогическое руководство воспитательным процессом в корчаковских детских домах?

Наряду с советом самоуправления существовал педагогический совет, состоявший из квалифицированных педагогов и несший ответственность за реализацию целей, направление воспитания и результаты воспитательной работы, за опекунскую работу, организацию жизни детей и физическое и психическое развитие каждого ребенка.

Связующим звеном между педагогическим советом и советом самоуправления был воспитатель, входящий в совет самоуправления в качестве руководителя и секретаря. В случаях очень сложных и спорных собирались общие заседания совета самоуправления и педагогического совета. Некоторые отчеты заседаний педагогического совета зачитывались на об-

щем собрании детей. Протоколы заседания совета самоуправления обсуждались на заседании педагогического совета. Таким образом создавалась согласованность действий двух этих органов, которая исключала принятие необоснованных решений.

Характер взаимодействия детского самоуправления и педагогического коллектива, который существовал в корчаковских детских домах, прежде всего давал широкие возможности для развития детской самостоятельности, активности и инициативы. Таким образом реализовались гуманные идеи Корчака о необходимости предоставления детям права самостоятельно организовывать свою собственную жизнь. Дети пользовались в своем доме правами не мнимыми, а подлинными. Это способствовало формированию у них чувства равноправия и созданию демократического стиля отношений между взрослыми и детьми. В то же время в сложной работе по созданию справедливого общества дети не были предоставлены сами себе. Не ограничивая деятельность самоуправления путем давления, прямых запретов, педагогический коллектив обеспечивал контроль за нею через воспитателя. Думается, именно такой характер руководства детским самоуправлением в корчаковской системе воспитания явился важнейшей предпосылкой создания единого воспитательного коллектива, решавшего общие вопросы организации жизни детей.

В данной системе взаимодействия коллективов детей и взрослых большое значение придавалось общим собраниям детского дома, "Собрания пробуждают коллективную совесть, укрепляют чувство общей ответственности", - писал Корчак.

Корчак предъявлял к организации и проведению общих собраний ряд требований:

- 1) собрание должно иметь деловой характер, замечания детей выслушиваться внимательно и честно;
- 2) решение собрания не всегда принимается сразу - его надо откладывать до того момента, когда воспитатель выработает план действий;
- 3) не следует собирать детей, чтобы отругать или разжалобить их и тем самым добиться необходимого воспитателю решения;
- 4) нельзя устраивать бессмысленную комедию с нарочито подстроенными выборами и голосованием с заранее известным результатом;
- 5) нельзя принуждать к участию в обсуждениях и голосованиях;
- 6) ребята должны научиться вести собрание, ведь совещаться всем вместе нелегко, каждый ребенок должен уяснить для себя, что он может взять слово и что это не вызовет гнева и неприязни, смеха и подозрений товарищей в желании "подмазаться" к воспитателю.

Общие собрания в воспитательной системе Корчака приучали детей коллективно решать вопросы своей жизни. Тем самым они являлись эффективной и доступной формой привлечения всех детей к самоуправлению. Не случайно Корчак называл собрания "способом вызова коллектив-

ной реакции" по поводу тех или иных решений педагогического совета и совета самоуправления. Кроме того, на собраниях формировалось правильное общественное мнение, которое было ведущим методом воздействия на отдельного ребенка в корчаковских детских домах. Собрания в немалой степени способствовали утверждению в жизни детского дома принципа гласности, который обеспечивал нейтрализацию некоторых отрицательных явлений, возникающих в прессе внутриколлективных отношений. В частности, гласность противодействовала утверждению в ребятней среде "террора злых сил".

Труд в домах сирот Корчака был существенным фактором воспитания. Корчак стремился не только прививать своим подопечным уважение к людям труда, пробуждать в них признание необходимости любой работы - умственной и физической, но и выработать у них определенные практические навыки, самостоятельность и добросовестность, умение ладить с товарищами в процессе труда, контролировать себя и других, то есть формировать качества, имеющие немаловажное значение для взрослого человека.

Выполнению этих важнейших задач трудового воспитания способствовали дежурства, правильная организация которых уже в конце первого года существования дома сирот позволила Корчаку заявить: "Организационный год кончился для нас полной победой. На сто детей одна экономка, одна воспитательница, сторож и кухарка. Мы перестали зависеть от тирании случайных воспитателей и приютского техперсонала. Хозяевами, сотрудниками и руководителями дома стали дети".

Дежурства в воспитательной системе Корчака представляли собой не выполнение детьми в течение долгого времени (месяцев и более) добровольно принятых на себя обязанностей. Обычно посетители воспитательных учреждений Корчака замечали в первую очередь товарищеский суд и недооценивали дежурства, которым сам Корчак придавал особое значение и которые в немалой степени способствовали выявлению и развитию активности детей. Если товарищеский суд служил в основном (хотя и не исключительно) торможению отрицательного в детях и формированию у них представления о том, чего нельзя делать для нормального общежития, дежурства давали им возможность вылить свою энергию в различных областях активной деятельности.

Рассмотрим подробнее организацию дежурств в корчаковских детских домах.

Вся работа в доме была распределена на дежурства, количество которых было в два раза больше, чем детей, поскольку некоторые из дежурств выполняли сразу несколько детей. Таким образом каждый воспитанник в доме имел определенную обязанность, причем обязанности дежурных менялись каждый месяц. Дети сами выбирали себе дежурства и в конце каждого месяца подавали заявление на следующий месяц. На основе этих заявлений совет самоуправления и осуществлял распределение всех

обязанностей по дому. Естественно, что распределению дежурств предшествовали многочисленные переговоры детей между собой. Ведь случалось так, что на одно и то же дежурство имелось несколько кандидатов. В таком случае право первенства имел тот, у кого это дежурство было в прошлый раз, при условии, что выполнил он его хорошо. Иногда некоторые воспитанники выполняли одну и ту же работу в течение нескольких месяцев и даже лет.

Таким образом, списки дежурных в Домах сирот Корчака составлялись на основе добровольности и договоренности с детьми. Это имело большое значение. Воспитанники вовлекались в процесс воспитания, то есть ребенок не следовал только указаниям взрослых, а сам для себя уяснял значение и необходимость того или иного действия.

Дежурные воспитанники выполняли по дому следующие функции:

- 1) поддерживали во всем доме порядок и чистоту (подметание, мытье полов, столов, лавок; уборка во дворе);
- 2) помогали детям соблюдать личную гигиену;
- 3) помогали готовить и выдавать пищу, мыли посуду после еды;
- 4) опекали больных детей;
- 5) помогали в библиотеке и читальном зале;
- 6) выдавали инструменты в переплетном, столярном и других цехах и следили за их состоянием;
- 7) помогали отстающим товарищам в учении. Таким образом, список обязанностей детей включал разнообразную деятельность и тем самым полностью отвечал той цели, которую ставил Корчак, организуя дежурства: "чтобы труд детей не подменял наемный труд работников, но чтобы воспитывал и формировал детей".

Существенным воспитательным моментом в организации дежурств была связь заявления ребенка (общественного обязательства) с его реализацией, чему в немалой степени содействовал тщательный учет и контроль выполненной работы.

Когда тот или иной воспитанник набирал 500 единиц труда, по предложению совета самоуправления он получал памятную открытку труда. За выполнение специальных работ детям – в порядке эксперимента – выплачивались деньги ("доходные дежурства").

Контроль за качеством выполненной работы осуществлялся воспитателями и старшими дежурными, которые назначались на каждом участке, где работало несколько дежурных. В Доме сирот, например, на каждом этаже был свой ответственный дежурный. В такой градации Корчак не видит ничего искусственного: среди детей встречается некоторый процент недобросовестных, невнимательных. С другой стороны, старшие не только контролируют работу, но и учат, помогают. Поэтажные и старшие дежурные ежедневно отчитывались в письменной форме в дневниках. Такая форма отчетности вызывала неоднократные упреки посетителей Дома си-

рот в излишней бюрократизации процесса труда. Однако именно подобная документация выполненной работы помогала справедливо оценить труд воспитанника. Здесь не может быть споров – цифры говорят сами за себя.

Сделанное детьми измерялось не только количеством единиц труда: использовалась и самооценка своего труда. Ведь при оценке посторонний дает характеристику лишь результату и не видит, какие усилия затратил ребенок, не исходит из его возможностей. Самооценка же позволяла учесть индивидуальные особенности ребенка, его физические силы, опыт, умение, ловкость, а также справедливо оценить вложенный труд.

В детских домах Корчака дети относились к работе с большим желанием и хорошая работа премировалась. Маловажные упущения воспитатели заносили в "Список мелких недосмотров". Если недостатки в дежурстве носили хронический характер, они разбирались товарищеским судом, который мог лишить дежурства до конца месяца. Это было для детей самым суровым наказанием.

Система ежедневных дежурств, правильная их организация в Домах сирот Корчака способствовали тому, что здесь царил своеобразный культ труда. На всю жизнь дети получали умение обслужить себя, разумно и рационально, практически целесообразно организовывать даже простую, на первый взгляд, работу. Дети стали подлинными хозяевами дома, в котором отсутствовал многочисленный технический персонал.

Задачу развития интересов детей, их индивидуальных способностей выполнял ручной труд. По желанию дети работали в мастерских: сапожной, столярной, швейной, в переплетном цехе, где наиболее полно проявлялись, развивались и реализовывались творческие замыслы ребенка.

Корчак практически показал в Доме сирот, какое значение имеет хорошо организованный и скоординированный труд. Работа в его детских домах перестала быть тяжелым бременем или наказанием, а стала критерием общественной полезности личности. Творческой и ценной является и идея измерения сделанной работы, ежедневного учета и контроля дежурств, выделения лучших работников среди детей и взрослых.

Наиболее выразительной чертой, отличавшей воспитательную систему Корчака, была организация общественного мнения детского коллектива в целях воспитательного воздействия на отдельного ребенка. Именно развитое общественное мнение делало детский коллектив в корчаковских домах незаменимым воспитателем, который помогал своим членам в самопознании, самооценке и вызывал стремление к самосовершенствованию.

Выражению общественного мнения детского коллектива в немалой степени служила еженедельная газета детского дома.

Яснее всего общественное мнение детского коллектива проявлялось в так называемых плебисцитах доброжелательности и недоброжелательности. Плебисциты созывались после: 1) месячного пребывания новичка (в том числе и воспитателя) в детском доме; 2) годичного пребывания, перед

получением "гражданского звания" и 3) при обсуждении вопроса об исправлении воспитанника или его реабилитации. Плебисцит, или общее тайное голосование детей, проходил следующим образом. Подлежащий плебисциту воспитанник объявлялся заранее, за день до плебисцита; на следующий день во время завтрака перед каждым ребенком клали карточки со знаками "плюс" (люблю, уважаю), минус (отношусь отрицательно), "нуль" (безразличен). У ребят было время заранее подумать и решить, какой карточке отдать предпочтение. Язык цифр просто и точно определял место ребенка или воспитателя в коллективе.

Не в одной только возможности помочь ребенку узнать мнение группы о себе заключалось значение плебисцитов доброжелательности. Они формировали у воспитанников такие важные качества, как принципиальность и честность. Плебисцит учил детей критериям оценки, побуждал к самооценке.

Немаловажным было значение плебисцитов и для воспитателей. С помощью голосования детей они узнавали положение ребенка в ребячем обществе и зачастую приходили к неожиданным для себя открытиям. Материалы плебисцитов составляли основу для дальнейшей индивидуальной работы.

Воспитатели имели возможность таким образом исследовать ребячьи взаимоотношения, условия их возникновения и развития. Это было особенно важно для выяснения причин конфликтов. Плебисцит облегчал регулирование споров, защиту младших и более слабых воспитанников от давления старших и более сильных. На основе его результатов можно было выяснить уровень сплоченности детского коллектива и ее зависимость от внутриколлективных отношений, поскольку возникновение какого-то недоразумения и раздора между отдельными детьми могло стать началом разлада во всем ребячем сообществе. Поэтому некоторые из результатов плебисцитов были своего рода звонком, предвещающем опасность.

Вместе с тем Корчак неоднократно предупреждал о том, что надо уметь читать и понимать результаты плебисцитов и не следовать им слепо: "главари" группы могли оказать давление на того или иного ребенка с тем, чтобы сменить голос с минуса на плюс.

Особого внимания заслуживает и тот факт, что плебисциту подлежали также воспитатели и бурсисты после месяца пребывания в Доме сирот и Нашем доме. Это зачастую вызывало опасения, что таким образом подрывается авторитет воспитателя. Однако такая возможность была важным моментом регулирования взаимоотношений между детьми и воспитателями, создания подлинно демократического стиля взаимоотношений.

После годичного пребывания в детском доме воспитанник, считавшийся до того просто "новичком", получал "гражданское звание". Звания присваивались советом самоуправления исходя из результатов плебисцита, количества судебных дел и числа выработанных ребенком единиц труда и

успехов в учении. На основе обсуждения всех этих данных присваивалось одно из следующих званий: товарищ, жилец, безразличный жилец, обременительный пришелец. (Это были звания в Нашем доме. В Доме сирот были другие: обременительный пришелец, равнодушный квартирант, милый друг, гражданин, король и друг детей, работник, заслуженный работник.)

Каждое из этих званий давало определенные законные права и привилегии и законные ограничения. "Товарищ" имел право постоянного пребывания в интернате до 14 лет. Материальное положение семей "жильцов" проверялось через три года, "безразличных жильцов" – ежегодно с целью возвращения ребенка в семью, если позволяют условия. Однако случаев исключения из интерната в истории Дома сирот и Нашего дома было очень мало. К тому же через три месяца семья вновь могла писать заявление о приеме в дом.

У детей высших "гражданских званий" было право свободного выхода в город, частого посещения родных и знакомых (ограничения для детей низших званий не касались, однако, посещения их родными в пределах детского дома и совместных экскурсий). Две низшие категории не имели права быть опекунами, не могли иметь представительства в совете, брать на себя ответственность за других детей во время экскурсий и прогулок.

В начале каждого учебного года проводился обзор "гражданских категорий" всех детей. Совет самоуправления принимал во внимание судебные дела, сумму единиц труда, школьную категорию и результаты первого и последнего плебисцитов. Каждая категория предполагала наивысшую для себя сумму параграфов. Если это число было больше нормы, это грозило понижением в звании. Изменить звания "безразличного жильца" и "обременительного пришельца" можно было лишь через реабилитацию. Это был довольно долгий и трудный путь. Обращаться в совет по этому поводу можно было лишь раз в год, найдя среди ребят себе опекуна. Задача опекуна – помочь исправиться. Опекун вел дневник и записывал свои мысли об опекаемом.

В системе опеки находила отражение воспитательная функция детского коллектива: ведь именно дети с полной ответственностью своими советами, ежедневной помощью и поддержкой способствовали изменению личности товарища. Испытание это не проходило бесследно и для юного опекуна. Он учился терпимости, доброте и внимательности. Чувство ответственности за другого человека заставляло следить и за собственным поведением, своими словами и поступками.

После рассмотрения дела советом самоуправления реабилитационный суд решал, может ли быть реабилитирован ребенок. В составе суда – опекун, двое судей, выбранных опекуном, три члена совета самоуправления, выдвинутые советом. Заседания реабилитационного суда проводились только раз в год.

Таким образом, "гражданские категории" учили познавать тот суровый закон жизни, что человек расплачивается за свое поведение, учили бороться с недостатками. В этой борьбе с собой развивалась воля детей, чему придавалось особое значение в корчаковских детских домах.

Если плебисцит и "гражданские категории" помогали ребенку в самопознании, самооценке, то есть осуществляли первую ступень процесса самовоспитания, то формированию умения владеть собой, самоконтроля и самокритики содействовала хорошо продуманная система стимулов самовоспитания, направляющих ребенка и помогающих ему в достижении желанной цели. Эта система была основана на реальной оценке индивидуальных возможностей. Сюда относятся "списки раннего вставания", "списки драк", "нотариальная тетрадь", индивидуальные пари.

Ранний подъем требовал определенного усилия воли, часто не помогали ни звонки, ни включение бодрой музыки, ни взывание к сознанию. "Список раннего вставания" помог в какой-то степени в решении этой проблемы. В этот список, который висел на доске объявлений, включали сами себя дети, предпринявшие эту борьбу с самим собой, решившие вставать по первому звонку. Каждый квартал на общем собрании детей задавался вопрос: "Кто хочет вставать с первым звонком?" Вызвавшийся ребенок включался в список; право контроля оставалось за ним самим. Ребенок должен был встать с первым звонком, по второму быть уже в столовой и отметить себя в "списке раннего вставания". Через три месяца подводились итоги, причем те, кто смог выдержать эту борьбу хотя бы пять раз в месяц, получали "памятную открытку раннего вставания".

"Списки драк" были введены в Доме сирот и Нашем доме на основании убеждения Корчака, что с дурными привычками, в том числе с драками, невозможно бороться категорическим запретом. Потому в корчаковских детских домах драки не запрещались, но подравшиеся должны были затем внести себя в специальный список, чтобы все знали, кто с кем дрался. Таким образом решалось сразу несколько проблем. С одной стороны, эта гласность поддерживала общественное мнение: подраться не стыдно, но великий срам, если старший дерется с малышом или силач с малосильным. Тем самым список действовал как своеобразный тормоз, регулирующий поведение детей. Кроме того, он помогал в создании общей картины межличностных отношений в детском коллективе, выяснении причин раздоров, прогнозировании дальнейшего развития взаимоотношений.

Еще одним путем борьбы детей со своими недостатками были индивидуальные пари – добровольные обязательства детей по отношению к самим себе, заключаемые в присутствии воспитателя, который выступал в роли секретаря и советчика ребенка.

Доктор принимал пари раз в неделю, всегда в один и тот же день, рано утром перед завтраком. Он записывал в толстой, внушительных размеров книге в первой графе – о чем держит пари тот или иной ребенок и ко-

личество допускаемых нарушений, а во второй графе – выиграл он или проиграл и с каким счетом. Содержание пари было самым различным: драки, пристаивания, ругательства, заброшенная учеба. Иногда, особенно в переходном возрасте, бывали пари, касающиеся интимных вопросов, известных только ребенку. В этом случае записывали преимущественно иксы, поскольку разрешалось держать пари на что-то "неизвестное".

Вот как протекал один из таких поединков с самим собой. Мальчик хотел отучиться говорить слово "холера". В первую очередь он зарекся не говорить этого слова больше тридцати раз. И выиграл пари, так как сказал только пятнадцать раз. Воодушевленный успехом, рискнул поставить на нуль. Проиграл. Зарекся на двадцать. Сказал тринадцать. Зарекся на тринадцать – сказал десять. Зарекся на пять – сказал восемь. Зарекся на восемь – сказал три. Зарекся на пять – сказал два. Прошло еще несколько недель, и он дошел до нуля.

Так постепенно, отмеренными порциями, шаг за шагом воспитанники шли по пути совершенствования собственной личности и владения собой.

Существенным был добровольный характер пари. Воспитатель выступал лишь в роли советчика и секретаря. В данном случае он уже не воспитатель, чья обязанность требовать, а человек, который знает, что избавиться от вредных привычек нелегко. И потому хорошо, когда рядом взрослый, опытный и тактичный товарищ, готовый поддержать и предостеречь. В то же время сознание того, что воспитатель знает о пари, заставляло ребенка удерживаться от необдуманных поступков, а также и от обмана при рассмотрении выигрыша или проигрыша. Воспитатель же, естественно, должен быть на высоте в соблюдении педагогического такта.

Немаловажно и то, что пари заключались с учетом детской психологии. Они удовлетворяли вечному стремлению ребенка иметь свою тайну: ведь о пари не говорили, не писали, не вели никаких подсчетов. Поэтому тайна ребенка в детских домах Корчака оставалась тайной и переступать ее не имел права никто, даже сам Старый Доктор. В этом, может быть, и была отгадка удивительной тяги корчаковских воспитанников любого возраста к пари. Особую значимость придавала пари и сама их организация. Проводились они всегда в один день недели и в одно и то же время - никто и ничто не могло отменить это важное дело. Несомненно, на детскую психику влияла и запись пари в большую, солидную книгу, что подчеркивало серьезность этого дела.

Мудрый психолог и опытный педагог, Корчак знал, что одно пари не может сразу исправить ребенка. От начала пари до выработки определенного навыка проходило некоторое время, полное внутренней борьбы. Вступало в игру здоровое детское самолюбие, которое и помогало в преодолении того или иного недостатка.

Гуманизации процесса воспитания, стимулированию самовоспитания детей в немалой степени содействовал использовавшийся Корчаком

своеобразный метод письменного общения с детьми. Корчак придавал этому методу большое значение, считая, что подобный способ общения отнюдь не освобождает воспитателя от устного общения с ребенком. По мнению Корчака, это не бюрократизирует процесс общения с детьми, а заставляет внимательно разобраться во всех мелочах детской жизни и в то же время экономит время воспитателя. Формами письменного общения были ведение дневника воспитателя и почтовый ящик.

Дневник хранился на полке, и каждый ребенок в любое время мог ознакомиться с мыслями и переживаниями своего воспитателя. Через записи в дневнике воспитатель выражал свое отношение к тем или иным событиям дня, поступкам детей. В дневниковых заметках он мог и поругать себя и тем самым извиниться перед детьми за свою оплошность. Делалось это всегда исключительно тактично: обратим внимание хотя бы на то, что ни в одной записи не упоминались имена детей – дети сами разберутся, кто есть кто. Кроме того, эти своеобразные "беседы" не были назойливыми и не носили нравоучительного характера. Именно это способствовало превращению дневника воспитателя в отличное воспитательное средство, основанное на тонком знании и понимании детской психики. Он приоткрывал для детей таинственную завесу в мир чувств и переживаний взрослого, заставлял другими глазами взглянуть на известные всем события и вновь осмыслить их.

Гласности в жизни детского дома содействовали и объявления. Объявления, сделанные в устной форме на общих линейках или собраниях, всегда вызывают тысячу вопросов: кто-то не понял, кто-то не расслышал. Расспросы, просьбы, толкования после собрания зачастую выводят воспитателя из себя. Нередко он сам может в суматохе что-то просмотреть, забыть. Доска объявлений в этом случае – незаменимый помощник воспитателя. Она организует не только детей, но и его самого, заставляя заблаговременно обдумать план каждого мероприятия и давать всегда продуманные, хорошо разработанные распоряжения.

Еще одним важным помощником воспитателя был почтовый ящик. Если доска объявлений вооружает воспитателя привычным, а значит, не требующим особого труда ответом "прочти", то почтовый ящик дает ему возможность отложить любое решение, ответив "напиши".

Подобное общение оправдано и с психологической точки зрения: ведь часто легче написать, чем сказать, а в особенности ребенку несмелому, робкому. С другой стороны, и воспитатель вечером, в спокойной обстановке имеет большую возможность внимательно обдумать вопросы, которым не придавал бы днем должного значения за неимением времени.

В то же время Корчак предостерегал от возможных ошибок: нельзя постоянно отмахиваться от "хронических надоед" и отсылать их к почтовому ящику, надо найти момент для беседы с ними.

Как видим, каждый отдельный элемент воспитательной системы был частью целого, и каждый из них может быть эффективным лишь при умелом сочетании с остальными средствами в общей системе воспитания.

Воспитательная система Януша Корчака была исключительным явлением в педагогической жизни Европы XX века. Его детские дома были новым типом воспитательного учреждения, где организация жизни и быта детей была проникнута глубоким гуманизмом, заботой о благе ребенка, создании условий для его развития и воспитания, для гарантий защищенности каждого ребенка.

4.2.4. «Справедливое сообщество» Л. Кольберга

Речь пойдет об интересном проекте создания "справедливых сообществ" – небольших (часто до 100 человек) объединений педагогов и учащихся внутри обычной традиционной школы. "Справедливое сообщество" – это воспитательная система, где свойственная большинству школ "нравственность принуждения" заменяется на "нравственность сотрудничества", где учитель и ученик имеют равное право голоса в решении всех основных проблем, а управление осуществляется органами, выбранными демократическим путем. Это сообщество живет по собственному кодексу поведения, построенному на основе принципов справедливости и заботы друг о друге.

Идея и алгоритм создания "справедливых сообществ", а также первая их практическая реализация принадлежат американскому психологу и педагогу Лоуренсу Кольбергу. Именно благодаря ему эти идеи нашли отражение в практике американских школ и университетов, а также разного рода исправительных учреждений. Поначалу "чистый" психолог, ученый в 70-е годы занялся практической работой по формированию чувства справедливости у детей, то есть, по Кольбергу, формированием их нравственности в целом, и натолкнулся на вопросы, которые традиционно волнуют педагогов: как обучать нравственным ценностям, можно ли передавать детям собственные моральные ценности или учитель должен сохранять "ценностный нейтралитет".

Поскольку для Кольберга основной моральной ценностью была справедливость, то, естественно, он задался главным для него вопросом: как и что нужно сделать, чтобы чувство справедливости вошло в кровь и плоть каждого ребенка. Ответы он искал и в литературе, и в жизни.

Изучение опыта школы Саммерхилл Александра Нейлла, деятельности израильских кибуцев, анализ взглядов философов и педагогов прошлого – Платона, И. Канта, Дж. Дьюи – привели Кольберга к выводу о необходимости организации всей школьной жизни на основе принципов демократии и справедливости. А потому уже первые созданные им "справедливые сообщества" были нацелены на улучшение морального климата школы, для чего вводился ряд демократических процедур, прежде всего,

равное участие администрации, учителей и учащихся в создании правил и норм поведения, в определении форм поощрения и наказания и т.п. Общие собрания становились неотъемлемой частью жизни школы, возникали собственные традиции и ритуалы. Прилагалось много усилий для превращения школы из учебного учреждения в *учебно-воспитательное*, где не только приятно учиться, но еще и радостно проводить свободное время. Л. Кольберг призывал воспитателей к полной реконструкции всего педагогического процесса с целью достижения в нем социальной справедливости. "Справедливое сообщество" позволяет, по мнению Кольберга и его последователей, сбалансировать справедливость и коллективность, обеспечить эффективное развитие каждого ученика, не нарушая целостности школьного сообщества. В идеале "справедливое сообщество" дает возможность и учителям, и ученикам обрести прочные ценностные ориентиры, трансформировать узкоэгоистические интересы в правила и нормы группового поведения. Но важно не переступить черту, за которой находится индоктринация, то есть прямое давление учителя на ценностные установки учащихся.

В ходе работы возник вопрос: "А могут ли дети вести себя в соответствии с принципами демократии, могут ли они не играть в демократию, а действительно организовать демократическую жизнь в школе?" Соратник и коллега Кольберга профессор Ральф Мошер отвечает однозначно: "Да, могут". Он убежден в том, что дети могут быть честными в соблюдении установленных ими правил, могут и хотят работать на благо своей школы и окружающих их людей. В убежденность Мошера можно верить - ведь он сам много лет работал в ряде "справедливых сообществ", созданных на базе средних школ.

В начале 80-х годов сам Кольберг провел сравнительное исследование нравственного развития детей в нескольких школах Нью-Йорка, одни из которых занимались нравственным просвещением, организацией дискуссий на моральные темы, другие работали по программе создания "справедливых сообществ", а третьи – традиционно. В итоге оказалось, что участие в решении моральных дилемм действительно несколько повысило уровень нравственного развития учащихся. Но значительно больших результатов педагоги достигли в атмосфере "справедливого сообщества". Именно здесь нравственное развитие детей ускорялось и принимало нужную направленность. Суждения, высказываемые школьниками в условиях "справедливого сообщества", демонстрировали их большую моральную зрелость по сравнению с ребятами из контрольных классов. Оценивались также и учебные успехи – в области математики, чтения и письма. И здесь учащиеся из "справедливого сообщества" оказались на высоте.

Действительно, как объяснить ребенку, что такое демократия, честность, порядочность и как они проявляются во взаимоотношениях людей? Очевидно, это невозможно сделать только на словах и с помощью личного примера, хотя и первое, и второе чрезвычайно важно. Но еще важнее, на-

верное, третье: ежедневно ставить детей в ситуации, в которых они должны проявлять свои лучшие человеческие качества.

Словом, у каждого ребенка должен накапливаться опыт социально полезного поведения, опыт жизни в условиях, формирующих высококонрастные установки, которые позже не позволят ему вести себя непорядочно, бесчестно.

Одним из наиболее удачных и долго существующих "справедливых сообществ" является Скарсдейльская альтернативная школа, к анализу деятельности которой мы и переходим.

Вам предстоит познакомиться с деятельностью одного из самых эффективных и до сих пор активно функционирующих "справедливых сообществ", созданных при средней школе в пригороде Нью-Йорка Скарсдейле. Население последнего в подавляющем большинстве составляют хорошо обеспеченные государственные чиновники, дипломаты, врачи и другие представители высших слоев среднего класса. Школа, которую окончили многие из них и которую традиционно посещают их дети, хотя и считается государственной, но по уровню материальной оснащенности и формам обучения больше напоминает частные учебные заведения США. Как бы то ни было, сюда приходят дети, в основном настроенные на учение, готовящие себя к государственной или политической карьере, к достижению профессиональных высот.

Надо сказать, идея "справедливого сообщества" в Скарсдейле попала на благодатную, подготовленную к восприятию альтернативных решений почву. Дело в том, что еще за пять лет до начала работы по концепции Кольберга здесь внедрялась другая альтернативная программа, суть которой сводилась к проведению общих собраний педагогов и учащихся, обсуждению на этих собраниях основных волнующих всех вопросов. Именно тогда сложилось ученическо-учительское объединение, получившее и до сих пор сохранившее название "Скарсдейльская альтернативная школа". Как и любое интересное начинание, дети восприняли ту первую программу с большим воодушевлением – с удовольствием посещали общие собрания, пламенно дискутировали и горячо отстаивали свою точку зрения.

Через несколько лет эта первая программа была подвергнута тщательной проверке, проведенной двумя независимыми и, несомненно, авторитетными экспертами – Франком Смитом из Колумбийского университета и Аланом Гробердом из Массачусетского технологического института. В подготовленном ими отчете, в частности, говорилось: "Скарсдейльская альтернативная школа – это чрезвычайно эффективное учебное заведение, совмещающее в себе и "школу", и "альтернативную школу"... Школа действительно производит очень сильное впечатление. Оно связано прежде всего со сформированностью у учащихся комплексного "чувства сообщества", честностью и открытостью во взаимоотношениях между собой и с

педагогами, глубокой преданностью и приверженностью учеников и учителей самой идее подобной школы".

Однако шло время, пыл постепенно угасал, собрания становились все более скучными, все меньшее количество учащихся удостаивало их своим вниманием. Задумываясь впоследствии над причинами неудовлетворенности подростков, педагоги пришли к такому выводу: главная причина состояла в том, что принятые решения чаще всего оставались на бумаге, никак не влияя на жизнь школы.

Словом, несмотря на кажущееся благополучие (блестящие успехи в учебе, интерес к знаниям, отсутствие дисциплинарных нарушений), возникла настоятельная потребность изменить сложившуюся ситуацию. И счастливый случай не замедлил представиться. Летом 1977 года трое скарсдейльских педагогов получили возможность прослушать в Гарварде курс по нравственному воспитанию и "справедливым сообществам". Поскольку лекции увлеченно и заинтересованно читал сам Л. Кольберг, а педагоги были настроены на восприятие нового, они искренне загорелись идеей внедрения "справедливого сообщества" в своей школе, быстро осознав, что последнее позволит им одновременно решить несколько взаимосвязанных задач: во-первых, отступить от общего стратегического направления учебно-воспитательного процесса, нацеленного на когнитивное и моральное развитие своих учащихся, на формирование у них чувства общности и принадлежности своей школе; во-вторых, объединить идею общих собраний демократическим процессом принятия решений и, наконец, в-третьих, оздоровить всю атмосферу школы в целом.

Кольберг разделял энтузиазм педагогов Скарсдейла, всячески помогал им в становлении "справедливого общества", особенно на первых этапах: посещал вместе с всеми общие собрания, а затем организовывал их коллективное обсуждение; подбирал повестку дня следующих собраний. Позднее именно он предложил дополнить общие еженедельные собрания школы регулярными встречами небольших групп, состоявших из двух педагогов и 10-12 учащихся и получивших впоследствии название "сущностных групп". Как правило, встречи членов каждой группы носили домашний, раскованный характер, побуждали каждого высказывать свою точку зрения, позволяя даже самым робким проявить себя.

Кроме всего прочего, в Скарсдейле начал эффективно функционировать "комитет справедливости", позволявший проводить в жизнь, то есть соблюдать те законы и правила, которые принимались на общих собраниях. Включая в свой состав педагогов и 10 учащихся, этот комитет служил своеобразным арбитром в решении всех спорных вопросов. В организации его работы Кольберг принял самое активное участие. В целом присутствие Кольберга и постоянно проявляемое им уважение к мнению учащихся явно способствовали пробуждению у последних самоуважения и уважения к происходящему.

Достаточно ясно позиции ученического большинства альтернативной школы выражены одним из подростков в опубликованной в школьном журнале статье. Называя в качестве ключевой темы большинства дискуссий проблему совмещения ответственности перед сообществом и права личности на полное самоопределение, учащийся задается вопросом: "Какие обязательства несет ученик перед школой в связи с удовлетворением его собственных индивидуальных потребностей?" По его мнению, в Скарсдейле этот вопрос решается очень нетрадиционно прежде всего в силу предъявления к учащимся значительно большего количества требований, нежели в обычной школе. Но при этом и рабочее время педагогов значительно превышает обозначенные в расписании часы: 8.30-15.00. "Наша школа,- продолжает подросток, - не ограничивается названным временем и не прекращает свою деятельность после него: в течение всего дня, даже вечером, а иногда по выходным проводятся уроки и собрания, не говоря уже о дополнительных по индивидуальным проектам. Кроме обязательного посещения определенных собраний и мероприятий и ответственности за возможные пропуски, существуют вопросы, которые мы постоянно, намеренно рассматриваем в рамках индивидуальной ответственности. Мне кажется, такой тип обсуждения, значительно превышающий просто вопросы планирования или структуры школы, постоянно включающий в обсуждение проблемы межличностных отношений и индивидуальных свобод, отражает особенности нашей школы по сравнению с традиционной средней школой... В целом, я думаю, нам присуще значительно более сильное чувство погруженности в школьную жизнь и ответственности за нее, нежели учащимся обычной средней школы". Трудно что-либо добавить к сказанному, отметим лишь развитую у подростков способность к анализу и явно проглядывающее в каждой строчке чувство гордости за свою школу. Кстати, наше посещение несколько лет назад общего собрания в Скарсдейле, беседа с учениками и интервьюирование некоторых из них свидетельствовали о том же: дети явно гордились своей школой и ощущали ответственность за все происходящее в ее стенах.

В качестве иллюстрации сказанного опишем, как проходило в Скарсдейле одно из типичных общих собраний. Итак, 75 подростков, юношей и девушек в возрасте от 14 до 17 лет и вместе с ними около десяти учителей и директор Антонио Эринелла расположились на полу и на маленьких круглых диванчиках большой круглой комнаты. Двое подростков вполне уверенно и очень серьезно играли роль ведущих, а за их спиной можно было прочитать написанный на доске весьма любопытный текст:

Предложения по поводу введения правил пользования шпаргалками

1. Если один ученик узнал, что другой пользуется шпаргалками, то он должен всячески воспрепятствовать этому.

2. Ученик, который пользовался шпаргалками, должен сам сообщить об этом своему учителю.

3. Если он отказывается говорить с учителем, тогда это обязан сделать тот, кто заметил шпаргалки.

4. Учитель обязан отменить отметку, выставленную за задание, выполненное с помощью шпаргалки.

5. Учитель или ученик обязаны привести данного ученика на заседание комитета справедливости.

Обсуждение проходило, как свидетельствует директор школы, очень бурно и долго. Приведем лишь отдельные из высказанных там мыслей.

Энди (ученик): "Мне нравятся подобные предложения. Я убежден, что шпаргалки – это действительно серьезная проблема, которую надо решать, сформулировав специальное правило. И все же мне будет очень трудно донести на товарища, я буду чувствовать себя виноватым. Однако, если мы примем сейчас решение обязать каждого кто узнает о случаях использования шпаргалок, сообщать об этом всем, я буду чувствовать себя значительно лучше и менее виноватым".

Другой ученик, Джим, совершенно не был согласен со сказанным и привел в качестве главного довода невозможность и аморальность доноса на собственного товарища.

Воспитательные акценты в завязавшейся дискуссии и точки над «I» сумел расставить один из педагогов. Он обратился к аудитории со следующими вопросами: "Справедливо ли в такой демократической школе, как наша, сначала вместе составить правила, а потом, отобрав из них самые трудные, перепоручить следование им только учителям? Правильно ли это? Честно ли это? Я услышал сегодня голоса учащихся в поддержку конкретных санкций, направленных против шпаргалок, но они требовали исполнения этих санкций исключительно от учителей. Да, это действительно трудное правило, но если мы вместе не будем придерживаться его, тогда оно не станет подлинно "нашим", мы не будем полностью убеждены в нем. Я настаиваю, чтобы мы приняли такое правило и несли коллективную ответственность за его строгое исполнение".

Нам, увы, не довелось присутствовать именно на этом собрании. Но зато на другом мы стали свидетелями гневной многословной речи, обращенной к директору школы 15-летним подростком, который посчитал, что директор не имел права делать замечания по поводу поведения ребят и содержания их выступлений на собрании.

Еще одним интересным и ставшим уже традиционным начинанием Скарсдейла является форма проведения первой учебной недели года. Она обычно заполнена встречами больших и малых групп учащихся, решением организационных вопросов, укреплением чувства общности путем проведения двухдневной поездки на природу. Эта поездка своими творческими задумками и коллективностью напоминает наши коммунарские сборы.

Вообще посещение Скарсдейла напомнило о вещах до боли знакомых. Порой хотелось ущипнуть себя за руку и проснуться... Не во сне, а

наяву в очень престижной американской школе с ее, казалось бы, необходимым акцентом на индивидуализме, создан подлинный коллектив педагогов и учащихся, организовано поистине коллективное творческое обучение и воспитание и совсем как у нас, только под другим названием, проводятся коммунарские сборы. Школьники вежливы, приветливы и предупредительны, но обладают при этом чувством собственного достоинства и, кажется, полным отсутствием конформизма. Так, на наш призыв обсудить на своем собрании, на котором мы присутствовали, возможность поехать в Россию и стать партнером какой-то московской школы, ученики Скарсдейла, хотя и заинтересовались предложением, лишь вежливо поблагодарили за приглашение и продолжали обсуждение своих проблем. Растут они очень разными, но, похоже, каждый из них станет, а кое-кто уже и стал подлинной личностью. Такова воспитательная сила "справедливого сообщества" Скарсдейла.

4.2.5. Школа Бруно Беттельгейма: безнадежных не бывает

Официальное название этого учреждения – Ортогеническая школа имени Сони Шенкман при Чикагском университете. А известно оно (пока, к сожалению, только на Западе) как школа Бруно Беттельгейма.

Бруно Беттельгейм (1903-1990) – ученый, педагог, психолог, общественный деятель и писатель – стал директором этой школы в 1944 году. Это произошло вскоре после его освобождения из фашистского концлагеря. Осмысливая полученные там жестокие уроки, ученый пришел к важному выводу: если разрушительные условия жизни могли дезинтегрировать человеческие личности, привести к "дегуманизации человека", то благоприятные условия могут сделать обратное. Развивая и воплощая на практике свои идеи по воспитанию детей с эмоциональными нарушениями, которые так напоминали ему лагерных "живых трупов", Беттельгейм превратил свою школу в образцовое учреждение компенсирующе-коррекционной направленности.

В школе одновременно воспитывалось 30-60 детей. Каждый ребенок находился здесь обычно несколько лет. Он покидал школу, когда приобрел прочные навыки позитивного межличностного общения и был способен учиться в обычной школе в классе, соответствующем его возрасту. Рано или поздно, но это обязательно происходило, даже если ребенок поступал в школу с записью в личном деле "безнадежен".

Б. Беттельгейм продолжал следить за судьбой своих учеников и после окончания ими школы и всячески помогал им. Если требовалось, он оказывал своим воспитанникам поддержку вплоть до достижения ими 25-летнего возраста.

Вся система деятельности педагогов школы была направлена на то, чтобы помочь ребенку в нормализации сферы отношений, в утвер-

ждении его самоидентичности, "нахождении себя как личности". Необходимой предпосылкой личностных изменений, "освобождения личности" выступало формирование позитивного смысла жизни, развитие эмоциональных и интеллектуальных ресурсов. Важнейшей задачей воспитательной системы школы Б. Беттельгейм считал развитие у детей умения устанавливать межличностные отношения, и главную роль в этом процессе он отводил педагогам.

Говоря о концепции, положенной в основу воспитательной системы Беттельгейма, отметим в первую очередь подход к личности ребенка в единстве ее сознательного и бессознательного. Ученый считал, что важнее укреплять "я" ребенка, чем "выводить на свет" его подсознательные влечения, и подчеркивал, что следует избегать однозначных, категоричных оценок относительно переживаний ребенка, мотивов его поступков.

Глубокое изучение внутреннего мира ребенка, а также его культурного и социального окружения, в первую очередь семьи, Беттельгейм считал одной из важнейших задач педагога. Воспитатели его школы делали все возможное, чтобы лучше узнать родителей ребенка - их состояние здоровья, социальное положение, историю вступления в брак, ценностные установки, взгляды на воспитание, а также историю жизни воспитанника (желанным ли он был ребенком, чем болел, кто больше занимался его воспитанием, есть ли у него братья и сестры, с кем он дружил, каково было его отношение к учению, взаимоотношения с родителями, учителями и сверстниками).

Основным источником таких данных являлись беседы с родственниками учеников. Когда ребенок поступал в школу Беттельгейма, школьные социальные работники разговаривали с родителями ученика, причем с каждым родителем беседовал отдельный человек. Эти встречи проходили обычно четыре раза или более и продолжались два часа.

И, конечно, велись непосредственные наблюдения за детьми. В разговорах со взрослыми и между собой, рассказах, поступках детей отражалась та жизнь, которую они вели до того, как попали в школу Б. Беттельгейма.

Но самым главным источником знаний о личном, накопленном опыте ребенка Беттельгейм считал детскую игру.

Наблюдая за тем, как ребенок обращается со своими игрушками, какие имена или клички им дает, педагоги школы получали важную информацию о том, какой стиль взаимодействия преобладал в его семье, каковы особенности его личностных смыслов и смысловых установок. Нередко педагогическое наблюдение за игрой ребенка давало воспитателям ключ к выявлению психотравмирующей ситуации, обострившей эмоциональные нарушения ребенка. В одной из своих работ Беттельгейм описывает случай, когда один из его воспитанников, играя плюшевым медведем, внезап-

но стал кричать на игрушку, затем бросил ее на пол, говоря фразы типа: "Не хочу больше такого ребенка! Не нужен мне такой ребенок!"

Вся деятельность школы была построена на учете физиологических и психологических потребностей и возможностей детей. Важнейшей из таких потребностей Беттельгейм считал обеспечение безопасности. Воспитанники школы нередко страдали повышенной боязнью физической травмы, и потому здесь были специально переоборудованы лестницы, так что, бегая по школе, ребенок не боялся упасть. Даже подоконники были переоборудованы так, что можно было без боязни играть у окна.

Все комнаты и коридоры школы были хорошо освещены, небольшой свет оставался в них даже на ночь. Важное значение придавалось оптимальному тепловому режиму, приятному запаху, цвету, удобству расположения помещений.

Интересно положение Беттельгейма о том, что улучшение материальных условий жизни воспитанников является неотъемлемой частью педагогической деятельности. В своей книге "Дом для сердца" он подробно рассказывает о том, сколько времени, физических, моральных и интеллектуальных сил потратили сотрудники школы на ее благоустройство. Достаточно сказать, что пять раз проводилась крупная реконструкция здания. И это при не очень значительных средствах, которыми они располагали. Важно, по мысли Беттельгейма, что ребенок с эмоциональными нарушениями, наблюдая, как постоянно улучшается внешняя, материальная сторона его жизни, приобретает оптимистический настрой, становится более склонным к изменениям в личных установках и поведении. К тому же это выгоднее даже с материальной точки зрения. Чем красивее вещи, окружающие детей, тем реже происходит их намеренная или ненамеренная порча.

В организации предметно-пространственной среды школы педагог уделял большое внимание символам.

Исследуя использование символики с педагогической целью, Беттельгейм приходит к выводу, что она может выполнять компенсаторно-корректирующую функцию. Так, считая причиной или, по крайней мере, предпосылкой эмоциональных нарушений у детей дефектные отношения с матерью, ученый использовал символическое изображение женщины в декорировании территории, прилегающей к школьному зданию. Это было скульптурное изображение лежащей женщины. Дети полюбили эту скульптуру больше остальных. Интересно, что название, данное ей воспитанниками школы, имело нейтральный характер – между собой они называли ее "Леди". В связи с этим Б. Беттельгейм выдвигал предположение, что дети могли проявлять любое отношение к "Леди" – от бурной агрессии до нежности, а в случае, если бы скульптура получила название "Мать", полная свобода выражения ими своих чувств была бы невозможна. В связи с этим ученый приводит следующее интересное наблюдение: "Некоторые

дети в течение долгого периода времени изменяли отношение к ней от ожесточенного царапанья до ласковой заботы".

Наряду с потребностями ребенка главный ориентир для Беттельгейма в воспитании - учет особенностей сензитивного возраста ребенка, его пола, психической конституции, уровня социализированности, способностей, склонностей, интересов, ситуативного психофизического состояния.

Изложенный подход позволял оптимизировать учебно- воспитательный процесс в школе в каждом индивидуальном случае, опираясь на установки личности каждого ребенка. В связи с этим ученый-педагог писал: "...Мы обнаружили, что чем больше возможностей для восстановления упущенного в предыдущий период жизни получает ребенок, тем более он склонен к взаимодействию с нами в других областях жизнедеятельности. В одном случае областью, в которой ребенку необходимо продемонстрировать свою независимость, будет свобода перемещения, в другом – разговоры либо свобода вербального выражения агрессии и так далее".

Не существует такого понятия, как "типичный ребенок", – главная идея концепции Б. Беттельгейма. Эта идея определяет содержание, методы и формы учебно-воспитательного процесса в воспитательной системе его школы.

Кроме сугубо индивидуальных особенностей ребенка педагог, по мнению Беттельгейма, должен учитывать также потребности и возможности воспитанника в каждой конкретной ситуации. Так, чтение на ночь должно быть простым, чтобы ребенок, удовлетворенный возможностями своего интеллекта, спокойно заснул.

В этой школе с радостью удовлетворялись все здоровые и естественные потребности детей. Каждый школьник имел право несколько раз в месяц заказать свое любимое блюдо, в любое время суток получить молоко и хлеб, даже есть во время уроков. Существовала особая "сладкая комната" с набором всяческих вкусных вещей, двери ее были открыты для всех желающих.

В школе не было строгих регламентаций относительно поведения ученика и его обязанностей. Здесь не было отметок и домашних заданий, дозволялось пропускать занятия, покидать территорию. Школьник читал книги, которые были ему интересны, носил прическу и одежду, которые ему нравились. У каждого была "своя" стена – место над кроватью, которое он украшал по своему вкусу и желанию. Таким образом, ребенку предоставлялась свобода выбора, и при этом он принимал на себя ответственность за решения. В этом видел Беттельгейм предпосылку воспитания автономной личности. В уважении к личности ребенка для него не было мелочей. Так, воспитатель не мог даже переставить игрушки в уголке ребенка без его ведома, не мог присесть на кровать, не спросив предварительно позволения.

Ребенок с эмоциональными нарушениями, негативным опытом общения со взрослыми и сверстниками, с чувством неполноценности, а часто и одиночества особо нуждается в сопереживании, сочувствии. И воспитатели окружали детей лаской, заботой, душевным теплом, но при этом никогда не рисовали в слишком веселых тонах события, они проявляли понимание к его страхам, и ребенок не чувствовал себя одиноким.

Пристальное внимание уделялось интеграции физического и духовного "Я" ребенка. В одной из своих книг Б. Беттельгейм пишет, что утром, после пробуждения, его воспитанники часто подолгу не вставали с постели, как бы проводя "ревизию" своего тела. Иногда, если что-то их не удовлетворяло, они предпочитали вообще не вставать. Воспитатели в любом случае терпеливо относились к такой "процедуре", пытаясь убедить ребенка, что он находится в достаточно хорошей физической форме, чтобы двигаться, но если он все же отказывался вставать, ему позволяли лежать. Обычно чуть позже ему становилось скучно, и он вставал сам.

В школе отводилось много времени на занятия физической культурой. Беттельгейм был убежден, что, помогая ребенку в развитии позитивного отношения к своему телу, педагог способствует положительным изменениям и в его представлении о самом себе.

Педагоги школы неизменно подходили к детям с оптимистической гипотезой, основываясь на глубоко гуманных представлениях своего директора о том, что эмоциональные нарушения не заложены в ребенке от природы, и ему можно помочь измениться, вернуться в систему признанных моральных норм и общечеловеческих ценностей.

С этой целью ребенку предоставлялась ролевая модель в лице воспитателя. Среди учителей своей школы ученик мог найти старшего товарища, человека, с которым он испытывал наибольшее взаимное эмоциональное притяжение, и начинал идентифицировать себя с ним. "Те аспекты личности взрослого, с которыми ребенок идентифицируется, образуют затем ядро, вокруг которого он организует свои таланты, интересы, желания и свой темперамент – все то, что до сих пор было хаотично и неразвито", – писал Б. Беттельгейм. Осознанная опора на бессознательное становилась в воспитательной системе Беттельгейма важным средством педагогического воздействия. Воспитатель являлся для ученика образцом для подражания и источником поддержки. Это позволяло ребенку сопоставить себя с другим человеком и выделить свое "Я".

Такой метод обеспечивал тесное межличностное общение воспитателя с ребенком, которое, по Б. Беттельгейму, оказывает непосредственное влияние на формирующуюся личность. Он подчеркивал, что для успешного учебно-воспитательного процесса ребенку необходим "уникальный опыт, который могут дать лишь истинно человеческие взаимоотношения". А неформальный межличностный контакт с воспитателем помогает, как

считал Беттельгейм, научиться "одной из самых сложных и тем не менее самых важных вещей – как ладить с другими".

Эффективность данного метода подтверждает тот факт, что за весь период существования школы Беттельгейма в ней не было ни одного суицида. На начальных этапах пребывания детей в школе происходили случаи избиения сотрудников, несколько раз довольно серьезные. Но несмотря на то, что среди учеников были те, кто предпринимал ранее суицидные попытки, в школе они прекращались.

Заслуживает интереса и определение Беттельгеймом роли педагогического коллектива в качестве эталона социальных норм, принимаемых учениками. Ученый писал, что коллективу сотрудников его школы необходимо было жить в соответствии с более высокими требованиями к морали, чем это требовалось обществом. "Ребенок, - отмечал он, - научится правильно себя вести, если ему постоянно предоставлять примеры гармоничных межличностных взаимоотношений, которые так привлекательны, что он захочет их копировать...".

Б. Беттельгейм, проработавший с детьми, имеющими эмоциональные нарушения, несколько десятков лет, говорил, что если любовь к детям всегда требуется от педагога, то от человека, решившего посвятить себя таким детям, требуется уже самоотверженная любовь. Сам ученый всегда служил примером уважительного, нежного, трепетного отношения к детям. Ведущим качеством учителя он считал эмпатийность, рассматривая ее как способность понимать мир переживаний другого человека и отзываться на эти переживания. По мнению Беттельгейма, понять мир детских переживаний может лишь тот учитель, который умеет разбираться в скрытых причинах поведения.

Да и наиболее эффективное построение обучения, с точки зрения Беттельгейма, возможно только при глубоком знании учителем особенностей внимания, памяти, мышления ребенка. Так, если ребенок склонен ставить перед собой слишком труднодостижимую цель, учитель должен помочь разбить ее на ряд промежуточных, с которыми школьник может достаточно успешно справиться.

Ученый-педагог настойчиво подчеркивал, что самый большой вклад, который учитель может внести в повышение эффективности школьного обучения, - это предоставление ребенку реального шанса для достижения успеха. В Ортогенической школе, как уже говорилось, дети освобождались от домашних заданий и любых заданий в классе, если учитель не мог присутствовать рядом, чтобы облегчить тревогу ученика, когда последний чего-то не понял или не верил, что справится.

Одним из приемов используемых педагогами школы Беттельгейма, было предоставление ребенку возможности выступать в роли учителя. Характеризуя данный метод как удобный и эффективный для овладения учебным материалом, ученый писал, что "когда ребенка просят научить

тому, что он только что узнал, другого ребенка, который еще не достиг такого уровня знаний, тот не только не возражает, но и получает удовольствие от многократного повторения правил, которых в другой ситуации никогда не стал бы повторять".

Следующей отличительной чертой организации учебной деятельности в Ортогенической школе была разновозрастность групп. Разновозрастный коллектив позволял педагогам создать в школе богатство и разнообразие социально ценных отношений и сгладить явное порой несоответствие между паспортным возрастом ребенка и его успехами в учебной деятельности.

В зависимости от особенностей развития эмоциональной сферы или мышления ребенку предлагалась групповая или индивидуальная форма организации учебной деятельности. В частности, дети, которые боялись ситуации соревнования, обучались индивидуально. Учебные группы были небольшими – от 7 до 12 человек. Педагоги делали все возможное для того, чтобы "ввести" ребенка в учебный класс.

Каждый человек, а тем более ребенок, испытывает большую потребность в эмоциональных межличностных связях. Что касается воспитанников Ортогенической школы, то для них эмоциональная поддержка была крайне необходима. Опыт, приобретаемый ими в группе, оказывался важным фактором преодоления отчуждения, помогая решению проблемы социализации.

К достоинствам групповой формы обучения детей с эмоциональными нарушениями Б. Беттельгейм относил также возможность получения поддержки от детей, имеющих сходные проблемы. Это обогащает жизненный опыт ребенка глубоко личностным взаимопониманием с другими людьми, повышает эмоциональную восприимчивость, учит видеть и понимать ценности и потребности другого. В поддерживающей и контролируемой обстановке ребенок с нарушениями эмоциональной сферы может успешно обучаться новым социальным умениям, овладевать учебным материалом, экспериментировать с различными стилями отношений среди равных партнеров по общению.

Детская группа также способствует пониманию ребенком своих глубоко личностных проблем. Ведь нередко, обладая для этого понимания достаточным интеллектуальным потенциалом, ребенок оказывается неспособным к самоисследованию из-за отсутствия принимающего окружения. В условиях соучастия попытки ребенка к самораскрытию оказываются не только возможными, но и поощряемыми. А это, в свою очередь, укрепляет "Я" ребенка, реализуя тем самым цель воспитательной системы Б. Беттельгейма.

4.2.6. Школа Д.Дьюи как основание новой парадигмы

Дж. Дьюи по праву считают родоначальником парадигмы «прогрессивной школы», или «школы действия». Американскому ученому удалось пройти весь длинный путь от момента создания собственной авторской концепции до реализации ее в условиях образовательного учреждения, послужившей началом авторской модели и направления, а в результате сформировавшейся в доминирующую парадигму педагогической культуры США второй четверти XX века. При этом Дьюи сумел избежать свойственным многим новаторам ошибки – отрицания накопленных до них традиционных педагогических принципов и подходов. Напротив, американский ученый указывал на малую эффективность прибавления частицы «не» к уже существующему опыту, и в создании своей школы всегда использовал положительные черты прошлого.

В основе разработанной им образовательно-воспитательной системы лежали следующие базисные идеи и установки:

- организация свободной, активной деятельности детей с целью развития индивидуальности каждого ученика;
- привлечение опыта самого ребенка в качестве базы его обучения и воспитания;
- обучение «посредством делания»;
- нацеленность на создание единой демократической общины педагогов, учащихся и их родителей;
- расширение среды школы за счет включения в нее «изменчивого окружающего мира».

В самом общем виде «ценностное» ядро или «миссию» школы Дьюи можно выразить посредством таких категорий, как «опыт», «развитие», «демократия» и «свобода» в их преломлении к специфической школьной культуре.

«Опыт» лежит в основании педагогики Дьюи. С одной стороны, это философская рефлексия на тему о содержательном наполнении данной категории. С другой – это убеждение необходимости осуществления в педагогической деятельности, как минимум, двух моментов:

- 1) признания ценности и изучение имеющегося у ребенка жизненного опыта;
- 2) стремление планомерно формировать позитивный интеллектуальный, трудовой, нравственный и эмоциональный опыт в стенах школы.

В связи с подобной трактовкой детского опыта возникает более широкий вопрос – об отношении школы ко всей детской жизни. В этом смысле Дьюи следовал традициям гуманистической педагогики, призывая иметь дело с живым ребенком, а не с «мертвым образом, который мы сами создали».

Процесс воспитания Дьюи рассматривал в широком контексте социальной жизни, а главной его целью считал полноценное развитие детей, которое «означает выработку у них полезных привычек... Ошибки в оценке детского возраста, в оценке привычек и приспособляемости детей являются следствием того, что развитие считается средством, а не целью. Поэтому воспитание не использует природных способностей детей и подавляет их инициативу, злоупотребляя механическими упражнениями». Названная цель диктовала необходимость совершенно по-иному строить учебно-воспитательный процесс любого детского учреждения, обновлять его дух и содержание работы. А последнее, в свою очередь, требовало введения различных форм активной работы, усиления роли «естествознания, начал науки, искусств, истории», но главное, «перемены моральной атмосферы в отношениях между учениками и учителями – и самодеятельности».

В этом смысле наилучшей и единственной формой организации школы Дьюи считал демократию, предоставляющую равные возможности для полноценного развития учеников и учителей. Однако демократическое устройство обеспечивает высокий воспитательный эффект лишь в условиях, когда дети и взрослые самостоятельно включаются в процесс управления и принятия решений. В работе «Мое педагогическое кредо» Дьюи назвал несколько главных преимуществ его авторской концепции по сравнению с традиционной авторитарной, среди которых - лучшее качество приобретаемого опыта; уважение индивидуальной свободы; предоставление возможностей, соответствующих возрастным потребностям детей; большая доброта во взаимоотношениях с ними.

По справедливому определению Г.Б. Корнетова, Дьюи удалось разрешить два фундаментальных противоречия западной педагогической традиции прошлого: во-первых, «соединить естественный рост и развитие ребенка с педагогическим руководством ими, не препятствующим развертыванию этих процессов и в то же время их последовательно, целенаправленно и систематически направляющим. Во-вторых, Дьюи разработал модель воспитания, в рамках которой индивидуальное развитие человека и его становление как социального существа, как гражданина, гармонизировалось, органически дополняя друг друга».

С самого начала школа Дьюи формировалась как некое «кооперативное сообщество», содружество детей, их родителей и педагогов. В основе такого типа организации лежала мысль автора о необходимости интегрировать в жизни каждого человека его социальное и индивидуальное пространство, строить все учебные и внеучебные занятия по принципу коллективной деятельности.

Учитывая, что развитие человечества в широком смысле слова происходило кооперативным путем, равно как и сама культура была и есть результат коллективного творения, Дьюи выбирал занятия для детей по

принципу реализации в них основных человеческих потребностей, в особенности потребности в сотрудничестве и разделении функций. С самого начала педагоги школы отошли и от традиционной схемы наставничества, распространенной с США, и заменили ее более демократичной и более гибкой системой обмена мнениями и идеями. Любая интересная методическая находка, любой новый способ общения или деятельности, предложенный педагогами школы, заинтересованно обсуждался и принимался или корректировался на еженедельных собраниях педагогического коллектива. Отличительными признаками атмосферы школы стала общность дела, увлеченность поставленными задачами, открытость и эмоциональная комфортность взрослых и детей.

Общинный характер взаимоотношений диктовал необходимость включения родителей во все сферы внутришкольной деятельности. Дьюи всегда отдавал отчет в том, что большинство родителей формирует свое мнение о школе на основе суждений собственных детей, поэтому родители всячески поощряли к участию в жизни школьного сообщества. Эпизодические встречи с учителями и между собой на второй год существования школы вылились в общественное объединение «Клуб начального образования». Во время заседаний ставились и решались многие актуальные для детей и родителей вопросы, среди которых были проблемы раннего приобщения к чтению, стимулы роста и активизации детского развития, особенности групповой и коллективной работы, обзор новейших достижений в области обучения и воспитания.

Самым ценным достижением деятельности школы было постоянное оценивание жизнеспособности теоретических положений и принципов. Дьюи всегда утверждал, что любая авторская концепция, независимо от своих достоинств, формальна и статична, а жизнь школы находится в постоянном и изменчивом движении. Поэтому в практической деятельности первоначально сформулированные принципы не воспринимались в качестве единственно верных, а служили лишь примерными ориентирами в выборе направления движения и норм деятельности. Таким образом, Чикагская лабораторная школа Дьюи с присущим ей демократическим стилем управления, гибкой системой администрирования и общинной формой организации, активными методами проведения занятий и акцентом на развитии личности ученика являет собой пример подлинно гуманистической школы, позволяющей за короткий срок резко поднять уровень и качество жизни детского учреждения.

Использование авторской концепции Джона Дьюи в разных учебных заведениях г. Гари (штат Индиана, США) и в ряде других школ начала и середины 20-х гг. Дало возможность вычленить ряд присущих им особенностей, стабильно поддерживающих концептуальное ядро и ценностные основания, но при этом гибко реагирующих на изменения социально-политических и культурных условий, что повышает уровень адап-

тивности концепции и делает ее подлинно национальной. К подобного рода особенностям можно отнести следующие:

- ориентация на здоровье детей как главную педагогическую ценность, что, с одной стороны, свидетельствует о педоцентристской направленности этой концепции, а с другой, говорит о ее высоком потенциале;
- акцент на развитие личности ребенка как главной цели воспитания и создание для обеспечения этого развития всех необходимых психологических, нравственных и материальных условий;
- организация самоуправления в форме общих школьных собраний и школьных правительств, что обеспечивало демократическое основание всей деятельности школы и облегчало процесс формирования подлинного гражданина;
- интенсификация усилий, направленных на создание детско-взрослого сообщества внутри школы, построенного на принципах сотрудничества и партнерства и приводящего к формированию общинного духа;
- отсутствие радикальных подходов, которые могли бы «сломать» педагогические традиции и принципы, сложившиеся до них;
- личностно-ориентированный характер ценностного ядра, отвечающий потребностям педагогической общественности XX века, в течение которого идеи гуманизма получили несомненный импульс к развитию.

Уже в 20-е годы концепция Дьюи приобрела характер направления, перешагнула через океан и распространилась в адаптированном виде в СССР. В целом опыт ее многочисленного использования свидетельствует о гибкости и технологичности «ценностной оболочки» и актуальности ее «ценностного ядра».

В западных странах расцвет парадигмы Дьюи приходится на конец 20-х – начало 30-х годов, а в США он продолжался до начала 50-х годов. Резкая критика и внезапный отказ от многих провозглашенных учеными идей связаны с «послепутниковым шоком» в США и попыткой переворота к иной парадигме – «школе учебы». Однако 80-е годы привели к новому взлету интереса к Дьюи и новой попытке реализации его авторской концепции.

Анализ современного состояния этой парадигмы и степени ее внедренности необходимо начать с констатации того факта, что любые попытки демократизировать учебно-воспитательный процесс в школе в конечном итоге приводят к работам Дж. Дьюи. Однако следует помнить его утверждение о том, что школьную демократию (а она является краеугольным камнем его авторской концепции) надо всякий раз заново «открывать» в сознании людей и всякий раз заново создавать в каждом вновь образованном социальном учреждении. По определению американского педагога, школьная демократия – это набор идей, ценностей и социальных процессов, которые возникают в ходе серьезного обдумывания, анализа,

практической деятельности и согласия большинства членов каждой конкретной социальной группы.

Демократическая школа – это школа, всегда открытая новому, готовая к переосмыслению содержания учебных занятий и пересмотру методов обучения, к изменениям в структуре управления и гуманизации отношений учителей и учащихся.

Вопросы для самопроверки:

1. Проанализируйте основные идеи «школы гуманности» П. Гехеба.
2. Выделите основные принципы педагогической системы Нейлла.
3. Как осуществлялось педагогическое руководство воспитательным процессом в детских домах Я.Корчака?
4. Выделите общее и особенное в воспитательных системах Л. Кольберга и Б. Беттельгейма.
5. Какие отличительные особенности характерны для воспитательной системы Д. Дьюи?

Библиографический список

1. Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века. – М., 1994.
2. Валеева Р.А. Гуманистическое воспитание: опыт реформаторских школ Европы первой половины XX века. – Казань, 1996.
3. Валеева Р.А. Детские дома Я. Корчака // Гуманистические воспитательные системы: вчера и сегодня. – М., 1998.
4. Дьюи Дж. Школа и общество / Пер. с английского. – М., 1924.
5. Кислинская Т.И. Школа Бруно Беттельгейма: безнадежных не бывает // Гуманистические воспитательные системы: вчера и сегодня. – М., 1998.
6. Корнетов Г.Б. Парадигмальная типология всемирного историко- педагогического процесса // Всемирный историко-педагогического процесс: концепции, модели, историография. – М., 1996.
7. Корчак Я. Педагогическое наследие / Пер. с польского. – М., 1991.
8. Цырлина Т.В. «Справедливое сообщество» Л. Кольберга // Гуманистические воспитательные системы: вчера и сегодня. – М., 1998.

Черкасова Ольга Викторовна

**ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ШКОЛЫ
XX ВЕКА**

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка, макет Т.В. Кондратьева

Лицензия ИД № 06178 от 01.11.2001. Подписано в печать 19.12.05. Формат 60x84/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 13,48; уч.-изд. л. 14,5. Гарнитура Times.

Тираж 100 экз. Заказ №

Издательство «Самарский университет», 443011, г. Самара, ул. Акад. Павлова, 1.
УОП СамГУ, ПЛД № 67-43 от 19.02.98.