

Гуманистические пространства воспитания детей (концептуальные идеи)

В.П.Бедерханова (д.п.н.), И.П.Демакова (д.п.н.), Н.Б.Крылова (к.ф.н.)

Наша школа переживает сложный этап содержательной и структурной перестройки, успех которой невозможен без опоры на гуманистические и культурные ценности, общую демократизацию системы образования и укрепление взаимодействия на всех её уровнях. Успех перестройки школы и повышение качества образования связаны в значительной мере с развитием воспитания детей и расширением его гуманистического пространства. Гуманистический характер образования провозглашается в Законе, но вопрос в том – КАК его может обеспечить существующая образовательная политика...

Социальные противоречия как неизменный фактор реформ

Личностно ориентированное воспитание школьников сегодня не всегда справляется с решением своих задач и не может противостоять вызовам и негативному воздействию социума. Мы вынуждены признать, что существующее воспитание, его организация, содержание и формы малоэффективны, хотя отчеты из школ, накапливаемые в системе управления образованием, могут стать основой итоговых виртуальных реляций. Но участники реальных образовательных процессов судят о воспитании не по количеству мероприятий и задействованных детей, а по косвенным скрытым проявлениям (например, отношению родителей к школе, асоциальному поведению и росту агрессивности подростков, случаям суицида). Тяжело говорить, но школа должна разделить ответственность за сохранения негативных явлений нашей жизни.

Школа может успешно решать возложенные на неё задачи, если её пространство¹ будет стабильно гуманистическим. Какие условия для этого нужны? Несомненно, наша школа учит вечному и доброму, она следует своей миссии, определяет себя как личностно ориентированная, но одновременно она оказывается бессильной перед социальными противоречиями. Но несмотря на самоотверженность педагогов, школа в ее нынешней форме организации никак не может предупредить:

- *профессиональное выгорание учителя*; его объективно возникающие психологические проблемы, связанные с переизбытком вынужденной коммуникативной активности, напряженностью содержания работы и

¹ В самом общем смысле – пространство – форма существования объектов/субъектов, их структур и протекающих между ними процессов. В образовании **гуманистическое пространство** формируется в результате сложно организованного взаимодействия субъектов на основе человеколюбия, доброты, уважения прав и свобод человека, утверждения его блага как показателя зрелости сотрудничества.

периодически возникающими стрессовыми ситуациями, порождаемые самой школой и навязываемые школе системой контроля сверху;

- *психологический дискомфорт социализации ребенка*; периодически возникающие почти у каждого ребенка конфликтные ситуации с детьми и взрослыми, что снижает его учебную мотивацию, формирует у многих детей негативное отношение к школьной жизни и обучению, порождает комплексы и агрессивное поведение части подростков.

Деградация гуманитарной культуры означает деградацию человека.

М.К.Мамардашвили ввел для обозначения этого процесса особое понятие – *антропологическая катастрофа*. Она проявляется в дефиците людей, способных адекватно и открыто понимать происходящее, способных к рефлексии, самостроительству и противодействию социальным вызовам.

Эти явления требуют и постоянной психологической помощи для детей и взрослых и – перестройки организации их совместной деятельности. Такой возможности массовая школа не имеет, а новый закон принимается в ситуации не преодоленных противоречий:

когда управление стремится сохранить администрирование, контроль и регламентацию, а логика модернизации требует реальной демократизации деятельности в сфере образования, изменений подходов к содержанию педагогики;

когда стандартизация и унификация всего и вся, устаревшие требования к организации школьной жизни (в частности, высокая норма т.н. класс-комплектов) служат препятствием для индивидуальной, психологически сложной (затратной по времени) работы с детьми.

Массовая школа остается громоздким механизмом, настроенным на функционирование по единообразным правилам государственного управления. Оно заинтересовано в сборе всякого рода информации больше, чем в поддержании творческой атмосферы в школах. Судьба ребёнка, личность учителя привязываются к формальным показателям, а образование остается разновидностью фабричного производства и натаскиванием школьников на стандартные ответы. Обсуждаемый проект Закона не может решить фундаментальных проблем школы, поэтому нельзя ожидать и повышения качества образования, тем более что реальная цена обучения одного ребенка у нас фактически снижается и приоритетами заявлены не образование, а оборона и спорт. В этих условиях именно задача сохранения гуманистического пространства образования – наиболее актуальна.

Гуманистические ценности воспитания в теории и опыте

Мы все постоянно **говорим** о гуманистическом характере воспитания, но **практика** его организации и управления в целом далеки от реализации гуманистических ценностей: **система не создает для этого достаточных условий.**

Что представляет собой гуманистическая практика воспитания? Главная установка гуманизма: человек – не объект и конечный продукт социальных

влияний, а субъект свободного и ответственного самосозидания; носитель индивидуального опыта переживания и автор собственного становления. Такое отношение к ребенку предполагает педагогу отказаться от упрощений в понимании детства, распознавать и учитывать онтологические состояния, эмоции и настроения ребенка. Уважение мира детства требует от педагога не только осознание важности бережного отношения к детям, но и практического умения тактично входить в этот мир, слушать и слышать ребенка. Без этого в пространстве детства возникают конфликты, драмы, трагедии, порождающие стрессы, депрессии, протестное поведение. Для педагога нахождение выхода из подобных ситуаций означает поиск истины происходящего внутри индивида. Внутренний мир личности открывается в акте рефлексии, именно здесь начинается поиск индивидом своего подлинного «Я». Сохранение индивидуальности ребенка, недопущение обезличивания детей – одно из самых важных направлений гуманизации воспитательной деятельности педагога.

С позиции экзистенциального подхода, воспитание – совместное бытие педагога и ребенка, основной формой которого является диалог. Диалог не просто форма речевого общения, а способ совместного бытия людей. По Мартину Буберу, диалог есть Встреча двух людей без посредников и по поводу Другого. Диалог не ограничивается общением, он есть отношение людей друг к другу, выражающееся в характере их общения. Самой важной характеристикой диалога является взаимная направленность внутреннего действия. Участники диалога открыто обращены друг к другу и сопереживают друг другу. Отсюда и важное качество гуманного сотрудничества – эмпатия. Сущность диалога, как отмечал Роджерс, заключается в единстве переживаний. Это состояние возникает, когда складывается отношений. Сущность диалога в свободе и полноте восприятия и переживания. Так отношения «Я - Ты» взрослого и ребенка становятся противоположностью восприятию человека как объекта воздействия. Это – пик личной субъективности.

Если перевести сказанное на язык воспитательной деятельности, то педагог должен хорошо знать себя в бесконечном множестве самопроявлений, и чем больше граней видит он в себе, тем больше у него возможностей общаться со столь же большим количеством граней ребенка. Способами понимания педагога вооружает герменевтика и понимающая психология.

Еще одно свойство гуманной практики воспитания – открытость и свобода организации взаимодействия. Традиционная практика воспитания, руководствуясь благими намерениями, во главу угла ставят регламентацию жизнедеятельности детей, потому синергетическая идея «порядок из хаоса», к сожалению, не относится к популярным. Однако идея самоорганизации плодотворна для педагогики: она лежит в основе синергетического способа мышления, инициативы, диалогичности, коммуникативности.

Педагог должен овладеть методами психотерапии и психоанализа, давать ребенку возможность выговориться, уметь расшифровать его жесты, мимику, поступки, рисунки. Это возможно при условии, если педагог оказывается

готовым признать за ребенком право на собственное мнение, поверить в то, что он способен на глубокие переживания и отстаивание собственных смыслов.

Эффективность воспитательной деятельности связана с тем, насколько глубоко удастся педагогу проникнуть в глубины детского бытия, в то, что тревожит и волнует ребенка, что особенно важно в данный момент. Понимание есть в сущности индивидуальная реализация познавательных возможностей педагога, которая ведет к формированию его образа мыслей, что гораздо важнее, чем усвоение правил, форм, фактов. Овладение герменевтическим методом означает для педагога развитие собственных способностей, повышение культуры профессионального мышления. Понимание – интеллектуальный труд и психическое напряжение, оно возможно только на основе осмысления и сопереживания. Освоение этих умений позволяет качественно улучшить воспитательную деятельность, сделать ее действительно гуманной.

Шаг первый в обеспечении гуманистического характера образования: педагог владеет способностью понимать ребенка, а в школе для этого выстраивается пространство взаимного понимания детей и взрослых.

Понимающая педагогика как основа саморазвития ребенка

Приверженность многих учителей к стандартным формам работы часто вызвано тем, что для подлинного творчества в школе нет условий. Отсюда и привычка к поиску универсальных технологий, которые «повысят эффективность», если следовать предписанным приемам. Педагоги, сотрудничающие с детьми на основе гуманных норм, стремятся действовать творчески. Их взаимодействие лежит не в плоскости конкретных приемов обучения и формального диалога, а в пространстве нравственного, экзистенциального общения с детьми здесь и теперь. Это – первая принципиальная особенность понимающей педагогики.

Сформулируем ее принципы:

- ребёнок – центр образовательных процессов; он идёт собственным «эмпирическим путём – путём жизни», как говорил Песталоцци;
- любовь к ребёнку – норма педагогических действий; педагогу необходимо знание и понимание психологии ребёнка;
- его свободная воля – условие его самостоятельности и самовоспитания;
- учитель должен видеть, понимать, учитывать, уважать индивидуальные особенности ребёнка;
- природосообразность действий педагога – залог его успеха в создании наиболее полных условий для саморазвития ребёнка;
- педагог должен организовать деятельность так, чтобы она была культуросообразна условиям самоидентификации ребёнка или подростка.

Понимающей педагогики создаёт **вариативные условия для саморазвития ребёнка**. Каждый этап уникален и для каждого возраста важны собственные задачи обучения и воспитания. При этом педагог отвечает не за результаты поведения ребёнка, а создание ситуации успеха для каждого. Невозможность выработать единые методы воспитания обуславливает необходимость индивидуального подхода. Педагогу надо уметь организовать совместную деятельность так, чтобы ребёнок учился на практике сохранять себя как индивидуальность, чтобы у него развивалось самосознание, рефлексивное мышление, способность противостоять манипулированию.

Свобода принадлежит к **основополагающим гуманистическим ценностям, обеспечивающим жизнь и общественное благо**; а ограничения относятся к формам организации общественной жизни. Ограничениями могут стать: нравственная норма, указание (приказ) другого человека или запрет, произвол, насилие. Но никакое ограничение, а тем более принуждение, давление, целенаправленное воздействие не обеспечивают освоение жизненного опыта так, как это делает ответственно принятая свобода. Эта мощная демократическая тенденция развития образования, которую мы видим в истории педагогики, соединила в себе **ценности самостоятельности, автономии, свободы выбора, поддержки ребёнка и сотрудничества его и взрослого**. Эта тенденция должна инициироваться и поддерживаться педагогами школы, родителями, гражданским сообществом.

Одно из ключевых слов свободного воспитания – поддержка. По Газману, это – деятельность, рождающая у ребёнка самостоятельные, жизнестойкие силы и активную позицию. Благодаря поддержке ребёнок становится способным сотворить себя. Становление способности к самостоятельному решению проблем базируется на вечных законах развития человеческих сил: осознания своего положения в мире – самоидентификации; понимания потребностей и индивидуальных способностей – самопознания; их самореализации в добрых делах. Совместная деятельность детей и педагогов, ориентированная на творение добра и социальное участие – основа нравственного становления детей. Ему следует придавать решающее значение.

Личностная позиция педагога и культура взаимодействия с детьми

Понимающая педагогика, в основе которой лежит гуманистическая позиция педагога – еще один способ сохранения гуманистического пространства образования. Однако в сегодняшней системе управления преобладает технократическое мышление, доминирует главенство средств над целью, цели над смыслом и общечеловеческими интересами. Сохраняется разрыв между декларируемыми общечеловеческими ценностями, ценностями русской духовной традиции и реальными ценностями личности и общества.

Человек, находящийся в рамках идеологизированной структуры, заранее знает, каким он должен быть. Для него важно определить, что считается «должным» и как ему соответствовать. Так человек превращается в инструмент «должного». На смену «Человеку идеологизированному» должен прийти *Человек самоопределяющийся*, человек с открытым сознанием.

Гуманистическое сознание людей как средство социальной ориентации – то, к чему мы стремимся. Решение проблемы развития гуманистической реальности невозможно без становления гуманистической позиции человека. Развитие образования, смена и расширение его философской и психологической парадигм, понимание образования как процесса, направленного на расширение возможностей компетентного личностного выбора и саморазвития, предполагает **изменения и в организации образования**, в позициях его субъектов.

Понятие «позиция» в культуре гуманистической психологии – это выражение *ценностно-смысловой стороны самореализации личности*, ее самосознания, места в разных социокультурных пространствах; выбора конкретных целей и способов их достижения. Один из важнейших факторов, влияющих на позицию личности – «Я-концепция». Фундаментальное условие профессиональной самореализации специалиста заключается в повышении уровня его самосознания, выработке позитивной «Я-концепции». Личностно-профессиональная позиция педагога можно представить в дихотомическом противопоставлении: как авторитарная – сотрудничающая (над учащимся – вместе с учащимся), как контролирующая – доверяющая, как создающая ребенку пространства действия или ограничивающая его. Многое зависит от той мировоззренческой концепции, в которой педагоги взаимодействуют с детьми в пространстве воспитания. Например, во времена становления педагогики сотрудничества, в лагере «Орленок» начал действовать принцип «Взрослый – пятый», что обозначало: должны высказаться не менее четырех детей, прежде чем взрослый выскажет свою точку зрения. В этом есть большой смысл, так как часто первые же выступления педагога «подавляют» детскую инициативу. Педагог привыкает быть «руководителем», а ребенок – подчинённым.

Уходит из традиционной трактовки воспитания «вектор целенаправленного воздействия» и появляется многообещающее понятие «самоопределение», что нашло отражение и в проекте нового Закона об образовании. Но чем всё-таки отличается от «воздействия» «специально организуемая деятельность», если нет в ней «саморазвития», если нет главных гуманистических идей – сотрудничества и взаимодействия... Признание ребенком в первую очередь субъектом, а не объектом воспитания даёт принципиально иное понимание роли человека в обществе. Субъектный подход способствует тому, что мера развития и саморазвития ребёнка становится мерой качества работы педагога и образовательной системы в целом. Конечно, понятия субъекта и объекта в педагогической деятельности относительны и взаимосвязаны. Но здесь важны приоритеты. Ещё Б.Г.Ананьев отмечал, что активность человека составляет одну из главнейших проблем педагогики и педагогической антропологии. Он подчеркивал, что воспитание ни в коем случае не сводится к «научению» нормам и процедурам поведения.

С.Л.Рубинштейн использовал понятие «*субъект жизни*», что дало ему возможность раскрыть деятельную сущность личности, ее активную позицию

в целостном жизненном процессе. Развитие **субъектности** учащихся – основной показатель качества образования и условие продуктивной учебной деятельности. Активность подростка в учебной деятельности реализуется за счет актуализации его мотивационных ресурсов, личных смыслов и рефлексии.

Все это связано с позицией педагога, с тем, как он понимает проблемы подростка, насколько принимает его самоценность и способен к взаимодействию, настроен на диалог, владеет приемами педагогической поддержки. Понимающая позиция помогает воспринимать развитие субъектности подростка как значимую педагогическую цель, одновременно она служит для подростка источником разнообразного опыта. Благоприятная эмоциональная среда урока, создание ситуаций успеха подростка в разных видах деятельности, климата доверия и сотрудничества между участниками взаимодействия оказывают стимулирующее влияние на реализацию субъектной позиции подростка.

Непреложный закон личностного развития говорит: нормы усваиваются ребенком не на слух, *а в индивидуальной культурной практике, добровольном и осмысленном приложении, практическом применении.* В достижении этой цели педагог перестраивает компоненты своей педагогической системы: отношения к воспитаннику и детскому сообществу; представления о своем назначении и месте в образовательном сообществе; свою мотивацию, выбор целей и ценностей. Он строит гибкую систему отношений с детьми и взаимодействия с каждым ребенком – и это еще одно важное условия сохранения гуманистического пространства образования.

Творческое воспитание: становление у подростка авторства жизнедеятельности

В нашей повседневной жизни редко выдаются События. Дети и взрослые привыкают к обыденности. Из неё трудно выйти в **пространство событийности, совместной ценностно-значимой деятельности, открывающей новые горизонты их жизни.** Трудно, потому что событийность надо специально подготовить вместе с детьми и вместе ее прожить.

Событийность – всегда проживание жизнедеятельности и одновременно нового понимание совместности, приобретение нового видения знакомых явлений, осмысление со=бытия с другими людьми. В событийно организованной деятельности внутренняя установка ребенка и взрослого – эмоционально насыщено и интересно прожить ситуацию совместно со значимыми другими или значимым другим, обрести новые жизненные смыслы, доставить радость общения и диалога, а также поделиться, обменяться информацией, оценками, смыслами, материальными вещами-символами.

Успеха добиваются те педагоги, которые строят свою работу и взаимодействие с детьми и родителями на основе создания событийности жизнедеятельности, избегая тривиальности и каждый раз планируя

оригинальный ход организуемой деятельности. Педагоги, выстраивая собственную, авторскую воспитательную систему, не рассматривают ее как устоявшийся набор привычно организованных мероприятий, повторяющихся с некоторыми вариациями из года в год. Они продумают вместе с детьми и родителями ее основные идеи и детали, строят ее сложную конструкцию, предусматривают место для «сюрпризов» и инициативы детей. Так делали И.П.Иванов, О.С.Газман, А.Н.Тубельский, В.А.Каракровский и другие творческие педагоги, ориентированные на совместную эвристическую деятельность детей и взрослых.

В нашей педагогике разработаны основы воспитательной работы в классе. Есть много разных методических изданий, подробно рассказывающих о её содержании и формах. На страницах пособий выстроена достаточно четкая система, даются примеры циклограмм, представлены сценарии и разработки по отдельным мероприятиям: классному руководителю можно без труда воспроизвести традиционный педагогический опыт (особенно, если нет времени и сил на собственные творческие разработки).

Так мы получаем феномен превращения взаимодействия с детьми в *формальную воспитательную «работу»*, которая в идеале должна быть открытой для творчества, т.е. способной преодолеть исходную технологию и опереться на новые идеи, рожденные в сотрудничестве. Типовые методические рекомендации, несомненно, можно использовать, но здесь существует опасность привыкнуть действовать в манипуляционном стиле. Для администрации школы и инспекторов привычные формы организации удобнее: сразу виден *«фронт работы»* педагогов, их легко сравнивать. Все это вписывается в распространенное понимание *педагогических технологий*. Однако массовая стандартизация педагогической деятельности не отвечает истинной сущности взаимодействия детей и взрослых.

В пространстве **глубинного общения и событийного взаимодействия с ребенком** стандартные приемы фронтальной воспитательной работы не ведут к успеху. Педагогическое общение не рецептурно. Оно требует педагогической интуиции и умения организовать взаимодействие с детьми гибко и творчески. Если нет выдумки и инициативы, «технологии» не помогут. Здесь нужны: готовность строить дружеские взаимоотношения, умение собирать оригинальные идеи и выстраивать из них общую интересную деятельность. Здесь нужен педагог-креативщик, стремящийся делать вместе с детьми их совместную жизнь интересной и насыщенной.

Мало провозгласить гуманистическую направленность воспитания. Жизнь детско-взрослого сообщества надо сделать действительно гуманистическим **СО=БЫТИЕМ, СО=БЫТИЙНОЙ ЖИЗНЬЮ** для всех и каждого. К сожалению, часто воспитание превращаются в привычное «отсиживание» детей на классных часах, в дополнительный урок «воспитания» или монолог учителя на заявленную в соответствии с ветхозаветным планом внеучебную тему. Такие классные часы не затрагивают глубинных пластов жизни и актуального саморазвития ребенка, а воспринимаются им как скучное продолжение обязательных занятий. Ребенок

же становится пассивным элементом педагогической технологии, а не автором собственной жизнедеятельности, которым он должен оставаться на протяжении всей школьной жизни.

Кризис воспитания, о котором говорят многие педагоги, существует не потому, что воспитательной работы «мало» (ее как раз – много) или она не упорядочена (она осуществляется по плану каждую неделю), а потому, что **она – «не о том»**. Формально организуемая работа не только не снимает существующее отчуждение ребенка/подростка от «жизни-школы-семьи», он усугубляет отчуждение. Она не помогает в решении его личностных проблем роста и самоопределения, навязывая установки, которые он сам не успевает осмыслить. «Циклограмма» же зовет классного руководителя всё дальше и дальше по пути запланированной фронтальной работы.

Единственно правильным, но трудным шагом становится отказ в организации жизнедеятельности детского сообщества от готовых, рецептурных форм внеурочной, внешкольной жизни и становление нормы жить интересно здесь и теперь. Для этого надо взять за правило:

- обсуждать, решать и выполнять всё сообща, на основе доверительных дружеских отношений и взаимопомощи,
- доброжелательно, с позитивных позиций обсуждать всем вместе события жизни школы и класса, и делать это можно не сидя за партами, а неформально, например, собравшись в кружок у окна на большой перемене, или после уроков на общей прогулке (можно провести и блиц-опрос),
- жить интересами и потребностями детей, разделять их радости, помогать им в решении их проблем (если кто-то из детей об этом просит),
- сообща решать, кому и как помочь, как сделать увлекательным процесс учебы, провести свободное время более интересно, по-новому оформить классную комнату (рекреационную среду),
- вместе планировать и проводить предполагаемые экскурсии, походы, прогулки, виртуальные путешествия,
- рассказывать о том, что каждый узнал интересного и нового,
- вместе издавать (используя компьютерную технику) журнал, альманах или газету, распространяя их в других детских сообществах,
- совместно участвовать в творческих проектах, их всегда должно быть несколько, в соответствии с доминирующими творческими интересами детей,
- признавать право каждого на добровольное участие в делах сообщества.

Тогда воспитание становится практикой принятия каждым растущим человеком во взаимодействии со значимыми людьми ценностей и норм общественной жизни. Воспитание – сложная социально-культурная практика, отсроченный итог со=единения разных влияний значимых взрослых и детско-взрослого сообщества и принятия ребенком этого влияния через собственную рефлекссию, которая открывает пространство самовоспитания. Воспитание – неразрывный, двуединый и разнонаправленный процесс, осознаваемый ребенком в контексте его собственной жизни. Ребенок принимает вос=питание только «из рук» значимых для него людей в совместной значимой деятельности. Если

воздействие/влияние осуществляет не значимый взрослый в незначимой деятельности, вне диалога – **феномен воспитания не возникает**. О действенности воспитания можно говорить тогда, когда внешне заявленные нравственные нормы и ценности переходят во внутренний план смыслов и ценностей ребенка как его сознательный выбор, как его добровольное самоопределение. Это возможно в результате диалогового общения, рефлексии и совместного сотворения креативного проектного пространства.

Результат воспитания не всегда можно и нужно определить точно. Он чаще всего становится отсроченным, виртуальным, поэтому его показатели неточны. Так же поверхностна и виртуальна диагностика уровня воспитанности детей и подростков, поскольку даже проверенная диагностика ловит только текущий момент... Дети ответят на ваши диагностирующие вопросы в соответствии с вашими ожиданиями и своими предположениями по поводу ожидаемых ответов, но в критической ситуации они поступят в соответствии со своими интересами. Это будет не результатом официального воспитания, а свидетельством низкого уровня нравственной самооценки, или отсутствия практики рефлексии и неумения вести себя в пограничных ситуациях. В нашем воспитании довольно сильны каналы одностороннего воздействия (неприятные ребенку наказания, выговор, вызов на педсовет, к директору, вызов родителей в школу) и несоизмеримо слабее каналы индивидуальной практики самоанализа в доверительном равноправном диалоге со значимым педагогом, без чего воспитание теряет нравственный смысл. Вот почему главная задача педагога – творческое взаимодействие при условии повышенного внимания к рефлексии, самооценке, заинтересованному анализу детьми условий их жизнедеятельности, собственных оценок и действий. Можно присоединиться к мнению С.Д.Полякова: дело не в том, что у нас «негодная» массовая культура, а в том, умеем ли мы формировать критическое отношение детей к этим реалиям, что помогает противостоять социальным манипуляциям. Речь по сути идет о воспитании у детей чувства собственного достоинства.

«Круг» – эффективная форма такого диалогового, рефлексивного общения. Круг предполагает равенство участников и равноценность их высказываний. Сообщество, собравшееся в круг, действует как заинтересованная в каждом участнике ассоциация (объединение), помогая совместно прожить интересную для всех встречу-событие. Со временем, когда сбор в круге станет для детей привычным, каждый из них будет стараться внести в событие свой вклад. Это особенность круга (его психологический, нравственный, духовный потенциал) помогает развитию самого сообщества и саморазвитию детей. Его сверхзадача – *забота о внутреннем тоне и поддержке каждого*.

В противовес этому, задача **формально организованного** собрания группы/коллектива – обеспечить сохранение целого на основе усиления его формальной структуры. В ней существуют три неравных слоя: руководитель-взрослый, регулирующий деятельность детского коллектива, постоянный актив детей, воспитывающийся на основе ценностей «лидерства» и «плановой

инициативы»; на действия актива и опирается руководитель; и пассивная масса детей – основной объект «воспитательной работы». В формально организованном коллективе дети часто вырастают в атмосфере равнодушия, нежелания и неспособности инициировать собственную деятельность. Событийность жизнедеятельности детско-взрослого сообщества – показатель развитого гуманистического пространства образования.

Воспитание в свободе

Свободное воспитание признает за ребенком право на противоречие, несогласие, отторжение взрослого, непринятие его указания или установки, вплоть до права на негативную оценку его действий или слов, но при этом, педагог, как специалист, обязан принимать ребенка таким, какой он есть, и уважать его права. Януш Корчак сформулировал один из важнейших законов свободного воспитания, который помогает педагогу сотрудничать с ребенком или подростком – **закон антитезы**: ребенок имеет право противостоять внушению взрослого, что воспитывает его жизнестойкость. Это защитный механизм самообороны, в некотором роде инстинкт самосохранения своего душевного склада. Корчак говорил ещё об одном законе – **утверждения свободы**, когда педагог допускает столько свободы и в таких формах, которые готов обеспечить для каждого конкретного ребенка на условиях договора с ним и с детско-взрослым сообществом. Чем меньше такой свободы обеспечивается и чем меньше ребенок принимается как личность и субъект собственной деятельности (а в основном как объект воздействия) – тем более авторитарно воспитание. Авторские модели школ успешны в той мере, в какой им удается реализовать на практике третий закон свободного воспитания – **закон обеспечения открытого взаимодействия**. Этот закон помогает организовать свободное пространство саморазвития каждого и детско-взрослого сообщества в процессе взаимодействия и сотрудничества на основе демократических норм со=управления детей и взрослых. Именно так создается в школе необходимая для воспитания модель гражданского общества как будущей основы устойчивого развития страны.

Образование должно быть штучным, если хочет стать качественным. Его реальной целью может быть **развитие каждого отдельного ребенка в пространстве разнообразного жизненного опыта, его индивидуальных и групповых культурных практик и продуктивного взаимодействия**.

Гуманистические пространства школьной уклада возникают на основе живой педагогики. В противовес распространенному мнению, что педагогика – строгая наука со своими гипотезами, законами и точно воспроизводимыми технологиями, мы исходим из другого постулата: педагогика – живая, гибкая, многообразная и строго не определенная научная область (насколько неопределёнными все гуманитарные науки). Она осмысливает видимое пространство уникальных прецедентов общения, развития и саморазвития ребенка и взрослого и их значимого взаимодействия. В педагогической действительности все всегда постоянно меняется, что определяет ее глубинную вариативность и незаконченность. Отсюда и ограниченность

образовательных систем – мы их строим на основе сообща сформулированных принципов, но каждый раз получаем немного иной результат, соответствующий именно *нашей культурной ситуации здесь и теперь*.

Каждое новое поколение детей меняется, а вслед за изменением внешней среды становится иным и внутреннее пространство их саморазвития. Стало, например, больше «правополушарных» детей. Дети более раскованны и свободны, лучше информированы, быстрее схватывают информацию, способны быстрее осваивать технические новинки. Но сегодня дети и более агрессивны, более независимы, остро чувствуют несправедливость и неискренность. Они различаются по своим психологическим типам, стилям учебной деятельности. Велик разброс и по особенностям индивидуального развития.

Значит, школы должны выстраивать свою деятельность с опорой на эти изменения, не адаптируясь к их индивидуальному разнообразию, а раскрывая перед ними пространства для опережающего творческого самоопределения и саморазвития. Педагоги в такой творчески организованной школе должны быть креативными, а образовательные программы и методы – более открытыми, гибкими и вариативными. Однако пока в значительной части образовательных учреждений для этого нет условий, а текст Закона «Об образовании» идет в направлении **усиления регламентации, но не предоставления школе реальной свободы выбора собственных форм организации образования. В результате пространства гуманизации образования сужаются.**

Стремительно растёт формальная отчетность (уже требуют по 2-3 справки и отчета в день), что увеличивает зависимость школы от системы управления. Почти все педагоги жалуются на то, что для основной работы остаётся всё меньше времени. В итоге воспитание удобнее организовывать только на основе традиционных подотчетных мероприятий. Когда-то введённые в школы, по инициативе ОС.Газмана, должности классных воспитателей, осуществлявших педагогическую поддержку, ликвидированы. Сокращаются должности психологов, социальных педагогов. В городских школах растёт количество учеников в классе (что противоречит рекомендациям психологов), а сельские малые школы, где как раз и можно строить взаимодействие педагога и детей, закрывают. Такие реорганизации создают для многих детей ситуации «неуспешности», «нереализованности». В этом одна из причин появления проблемных детей уже на стадии перехода из начальной школы в среднюю.

Условия развития, виды деятельности детей и их культурные практики (т.е. чаще всего практикуемые и позитивно мотивируемые виды деятельности) объективно стали более разнообразными и пролонгированными. Это ведет к тому, что на каждом этапе развития ребенка трудно выделить какой-либо один вид, который можно назвать ведущим в отношении других и развития в целом. По-видимому, ведущей может стать любая деятельность, которая интересна для ребенка в ситуации здесь и теперь, помогая ему сделать выбор и самореализоваться. Скорее всего, *основные виды деятельности современных*

детей – игровая, коммуникативная, познавательная/учебная, трудовая – и каждая из них в отдельности – способны вести за собой развитие на любом возрастном этапе, действуя сообща, накапливая позитивный опыт, становясь привычной культурной практикой (успешной и интересной деятельностью, приносящей удовлетворение). Но школа снижает эффект развития, делая ставку только на одну деятельность – учебную.

Социальные различия в развитии детей становятся более заметными из-за роста социальных противоречий. Увеличилось число т.н. проблемных, педагогически запущенных детей, малолетних правонарушителей, а также детей с особенностями развития. И это требует создания особых условий для их индивидуального развития. Речь идет о необходимости **целенаправленной политики всеобщей педагогической поддержки индивидуального развития и саморазвития** и обеспечения индивидуально-ориентированного обучения для тех детей, которые особенно нуждаются во внимании к ним взрослых.

Необходима и подготовка будущего педагога к обеспечению педагогической поддержки, которая нужна как система в каждой школе, особенно на уровне среднего звена – потенциально критического этапа школьного обучения, когда у детей и подростков падает мотивация учебы в условиях классно-урочной системы, стандартизации и интенсификации обучения.

Поскольку школа часто выступает для детей источником серьезных учебных и психологических проблем, необходимо изменить сам уклад школьной жизни, сделать его более «человечным». Особенно дети с разными типами проблем бывают обделены гуманным к ним отношением и порой для них актуальны не столько задачи саморазвития, сколько самосохранения и выживания. Для них жизненно необходимы в основном индивидуальные формы работы, что невозможно в больших школах-фабриках. Образовательная политика сегодня обернулась против многих форм индивидуальной деятельности с детьми, поскольку при подушевом финансировании педагогам стало «выгоднее иметь в классе больше детей». Но больше детей – не значит лучше для детей. По сути, *в школе экономически стимулируются фронтальные и массовые методы*. Однако следовало бы делать наоборот: уменьшать количество детей в классах и увеличивать количество рабочих мест для педагогов и психологов разной специализации и функций – тогда можно надеяться и на рост качества. Качество образования обеспечивается не ужесточением связи обучения-усвоения и показателями тестов, а удовлетворенностью детей школой (как говорила Монтессори – *счастьем детей*). Уменьшение количества детей в классе – один из путей.

Быстро меняющаяся социокультурная среда, становясь более информационно-насыщенной, расширяет возможности выбора для ребенка. Его культурная идентификация и самоопределение стали более самостоятельными, сложными и противоречивыми, чем прежде. В этих условиях школа объективно перестала играть роль единственного носителя информации и института социализации и индивидуализации. Она еще

претендует на роль руководителя (и контролера) индивидуального развития, но для ребенка более значимыми стали разнообразные возможности интерактивного саморазвития и самообразования. Поэтому школа должна обеспечить пространство его самостоятельных культурных практик и систематической проектной деятельности. Это можно достичь, уходя от унифицированного и пассивного обучения, предоставляя возможность для самостоятельной деятельности детей, для соединения стандартного обучения и открытого индивидуального учения (включая сведения о результатах обоих направлениях образования в Аттестат).

В детском сообществе становятся престижными самостоятельность и независимость от взрослых, желание посылно участвовать в производительном труде, сфере услуг или проектной деятельности. Однако организация учебного процесса как жесткой классно-урочной системы не создает условий для самоопределения и самореализации. Принцип жесткой обязательности довлеет и над учеником, и над учителем, и над директором. Но должно стать ясным, что администрирование и «разрешительная политика» в отношении творческой педагогики – не лучшие условия для инновационного саморазвития образования в целом. Жесткое руководство сверху донизу делает всю систему ригидной, консервативной и малоспособной к саморазвитию. Поэтому внедрение инновации сверху часто дополняются демонстрацией имитационной деятельности и, в конечном счете, дело идет к стагнации образования.

Будем надеяться, что демократизация социальной и экономической жизни, **даже урезанная и урезаемая**, все же способствует проявлению гуманистических процессов и в школе. Беда, что стандартизации упростила и демократию, сводя ее к повторению модели управления государством (на историческую ограниченность такого подхода указывал еще Гессен). Реальная демократия в обществе и само гражданское общество начинаются со школы. В ней легче воссоздать для детей культурную практику прямой демократии в сообществе («горизонтальной», а не «вертикальной»), где дети и взрослые сами планируют, организуют, обеспечивают и контролируют общий процесс жизнедеятельности, в которой нет разделения на показательное (или имитирующее) самоуправление детей и фактическую власть администрации школы, а действуют эффективное соуправление детей и взрослых и гуманные нормы сотрудничества.

Литература

1. Бедерханова В.П.. Становление личностно-ориентированной позиции педагога. Краснодар, 2001.
2. В поисках гуманистической реальности: сб. науч. тр / Науч. ред В.П.Бедерханова, Краснодар, 2007.
3. Воспитание в контексте междисциплинарного подхода: Материалы вторых Всероссийских педагогических чтений. Под ред. А.В.Гаврилина и Н.Л.Селивановой. Владимир-Москва. 2009.

4. Воспитание. Научные дискуссии и исследования. Сб.н.тр. Под ред. Е.В.Титовой. С-Пб, ЗГПУ, 2005.
5. Газман О.С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.:МИРОС, 2002.
6. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность современного педагога как средство гуманизации пространства Детства. М.,2005.
7. Живая педагогика. М.: Народное образование, 2004.
8. Иванов И.П. Созидание: теория и методика воспитания. С-Пб., 2003.
9. Караковский В.А.. Воспитание для всех. Народное образование, 2008.
10. Колесникова И.А., Борытко Н.М., Поляков С.Д., Селиванова Н.Л. Воспитательная деятельность педагога. М.2008.
11. Крылова Н.Б, Александрова Е.А. Очерки понимающей педагогики. М., Народное образование, 2003.
12. Педагогическая поддержка ребенка в образовании. Под общей ред. В.А.Сластенина, И.А.Колесниковой. Науч.ред. Н.Б.Крылова, М. Academia, 2006.
13. Психология и педагогика: пространства взаимодействия. Материалы Круглого стола «Психология и педагогика современного образования: возможности и границы взаимодействия». М-Ульяновск, Школьные технологии, 2010.
14. Селиванова Н.Л. Воспитательная системы: проблемы прошлого, настоящего, будущего // Народное образование, №9, 2010.