

**Первые**

Общероссийское  
общественно-государственное  
движение детей и молодежи  
«Движение Первых»

# **Основные подходы к воспитательной работе в ДВИЖЕНИИ ПЕРВЫХ**

**МЕТОДИЧЕСКИЕ  
РЕКОМЕНДАЦИИ**



# **ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В ДВИЖЕНИИ ПЕРВЫХ**

**Сборник методологических  
и теоретико-методических  
материалов**

Москва  
2023

УДК 37  
ББК 74.27  
075

Рецензент:

**Акутина Светлана Петровна,**

доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой  
социальной работы, сервиса и туризма,  
ФГАОУ «Национальный исследовательский  
Нижегородский государственный университет  
им. Н.И. Лобачевского Арзамасский филиал

**Тимонина Любовь Ильинична,**

кандидат педагогических наук, доцент, руководитель дирекции  
методического сопровождения Департамента методического  
обеспечения Общероссийского общественно-государственного  
движения детей и молодежи «Движение первых»

**Основные** подходы к воспитательной работе в ДВИЖЕНИИ  
075 ПЕРВЫХ: сборник методологических и теоретико-методичес-  
ких материалов / под общ. ред. Мандровой Н.А., Львовой Л.С.;  
науч. ред. Н.Л. Селиванова; отв. ред. Т.Т. Щелина. — Москва:  
Департамент методического обеспечения Общероссийского  
общественно-государственного движения детей и молодежи  
«Движение первых», 2023. — 88 с.

ISBN 978-5-907768-00-0

В сборнике методологических и теоретико-методических материалов пред-  
ставлены ранее опубликованные статьи и новые работы ведущих ученых в об-  
ласти социального воспитания, теории и практики детского движения, под-  
готовки специалистов по работе с детскими общественными объединениями и  
организациями.

Рекомендации по технологии организации взаимодействия в детском объ-  
единении помогут скорректировать представления руководителей и настав-  
ников о сущности и задачах воспитательной работы в первичных отделениях  
ДВИЖЕНИЯ ПЕРВЫХ.

Сборник адресован педагогам, специалистам в области воспитания, вожа-  
тым, председателям первичных, местных, региональных отделений ДВИЖЕНИЯ  
ПЕРВЫХ.

**УДК 37**  
**ББК 74.27**

© «Движение первых». Общероссийское общественно-  
государственное движение детей и молодежи, 2023  
© Департамент методического обеспечения  
Общероссийского общественно-государственного  
движения детей и молодежи «Движение первых», 2023  
© Издательский дом «Методист», 2023

ISBN 978-5-907768-00-0

# Содержание

ПРИОРИТЕТНЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК. <i>Шакурова М. В.</i> .....	4
ВОЗМОЖНО ЛИ СЕГОДНЯ ВОЗВРАЩЕНИЕ К КОЛЛЕКТИВУ В ВОСПИТАНИИ? <i>Селиванова Н. Л.</i> .....	30
ДЕТСКИЙ КОЛЛЕКТИВ СЕГОДНЯ: ПОНЯТИЕ И ФЕНОМЕН. <i>Степанов П. В.</i> .....	38
ЧТО МЫ ДЕЛАЕМ, КОГДА ВОСПИТЫВАЕМ? <i>Тимонина Л. И.</i> .....	42
КОММУНИКАТИВНЫЙ, ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ, СЕТЕВОЙ ПОДХОДЫ К ВОСПИТАНИЮ. <i>Степанов П. В.</i> .....	56
ДЕТСКОЕ ДВИЖЕНИЕ: СИМВОЛИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА. <i>Ромм Т. А.</i> .....	74
ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ДЕТСКОМ ДВИЖЕНИИ. <i>Щелина Т. Т.</i> .....	81

## ПРИОРИТЕТНЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК

М.В. ШАКУРОВА

В педагогической науке и практике важным, но крайне сложным уровнем предвосхищающих практик выступает методология («наука о пути», «наука о ведущем методе»).

Неверно думать, что выбор методологического основания имеет значение лишь для исследователя. Проектируя и планируя активность, любой думающий педагог также постарается для себя определить, что для него будет принципиальным, на чем он сконцентрирует свое внимание (например, на личности, на общности, на деятельности, на среде, на системе, на целостности, на ценностях, на рисках и т.п.). Вопрос не праздный — сразу все важные ориентиры в деятельности реализовать не получится. Отдельные подходы сложно согласовать в силу принципиальных различий. Например, приоритетное внимание к принципу ориентации на индивидуальность (доминирование индивидуального подхода, узкое понимание индивидуальности как уникального, единичного, неповторимого) приведет (и уже в системе образования приводит) к разрыву, вплоть до противопоставления «Я», «Мое» и «Мы», «Наше», следовательно, поставит под сомнение и существенно затруднит реализацию принципа коллективизма (общности, совместности).

Обращаясь к традиционным определениям понятия «методология», в качестве одного из принципиальных положений мы в любом варианте встретим **требование четкого определения понятийного поля** и в исследованиях, и в практической педагогической деятельности.

За основу в современной системе образования берется определение понятия «воспитание», которое дано в статье 1 Федерального закона от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся»: воспитание — деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил

и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде.

Педагогу-практику важно наполнить собственными смыслами основные позиции данного определения (только тогда это понимание станет основанием для деятельности):

— это деятельность (что принципиально на фоне увлечения наглядными, увещеваниями и информированием);

— она направлена на развитие личности (принимая во внимание выводы Б.Г. Ананьева, В.И. Слободчикова, личность — проекция Человека в сферу социальных отношений; это член общества, свободно и ответственно определяющий свое место в этом обществе, свое отношение к миру, к другим людям, к самому себе). Когда речь идет о развитии, учитывают фиксируемые качественные изменения, в основе которых лежат природный и социальные, внешний и внутренние факторы. Что происходит, когда мы стараемся развивать личность? Мы осознанно стремимся влиять на накопление пусть незначительных, но многочисленных количественных приращений, которые рано или поздно обеспечат качественный скачок. И эти приращения лежат в сфере усвоения социально значимых знаний, развития социально значимых отношений, приобретения опыта осуществления социально-значимых активностей;

— эта деятельность имеет значение не сама по себе, а как источник условий, с помощью которых личность получит возможность самоопределяться, социализироваться (входить в качестве субъекта как в социальную, так и в культурную среду) на основе четко определенных ценностей. В данном случае имеет значение Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов

России). При этом мало знать их перечень, важно понимать, что стоит за каждой из них, рефлексировать собственные смыслы, которые идут за каждой ценностью, а также постоянно интересоваться теми смыслами, которые вкладывают в данные формулировки воспитанники. Отдельно остановимся на бытующем в последние десятилетия стремлении подменить воспитание социализацией. Опираясь на концепцию социализации человека А.В. Мудрика, подчеркнем ведущее отличие: социализация преимущественно стихийна, а как только мы пытаемся вносить управляемость, контроль, мы приходим к воспитанию (часть, механизм социализации);

— важная позиция, данная в определении, связана с уточнением того, в чьих интересах происходит развитие личности. И здесь нет приоритета «только сам для себя». Необходимо понимать, что в этом развитии также заинтересованы семья, общество и государство. Очевидно, достаточно сложно синхронизировать заинтересованность этих четырех субъектов (включая самого растущего человека), но этот широкий социальный запрос необходимо постоянно отслеживать, учитывать;

— деятельность предполагает формирование (развитие под влиянием внешних управляющих сил) определенных чувств, прежде всего уважения.

Другим требованием методологии выступает определение основных подходов и принципов. Подход — направление движения, в основе которого лежат некие приоритеты. Они важны, но не как перечисление в угоду требованиям или моде, а как основа той единой платформы, которая вырабатывается участниками деятельности по развитию личности. Принцип — исходное положение, соблюдение которого позволит избежать ошибок, обеспечить ожидаемую результативность.

Следует руководствоваться пониманием стоящей задачи, учетом специфики наличных условий, сформированным представлением о сути воспитания и принятыми во внимание возрастными особенностями воспитания. Последнее заставляет в любом случае сосредоточить внимание на **принципе природосообразности** (или **возрастосообразности**). Проиллюстрируем необходимость учета данного принципа, обратившись к важной в настоящее время задаче образования — формирования российской гражданской идентичности.

Для понимания начнем с уточнения того, что есть идентичность. «Кто есть Я?» — отвечая на этот вопрос, люди не столько озвучивают свою «Я-концепцию», сколько фиксируют собственную идентичность,

обращаясь к образам самих себя сегодняшних, актуальным в данное время и в данном месте. Пытаясь отразить свою «Я-концепцию», они часто используют характеристики «Я-идеального», «будущего Я», а определяя идентичность, прибегают лишь к подлинным, реалистичным самоописаниям, подтверждаемым в повседневной жизнедеятельности. Скрываясь за многочисленными масками, сообразными ситуации, человек фиксирует свою идентичность, заявляя вслух или в мыслях: «Это не я. Я-то знаю, что настоящий я — совсем другой».

Именно идентичность как осознанная принадлежность к различным общностям, сообществам, группам, коллективам и т.п. позволяет человеку ощущать, описывать, реализовывать себя как нечто реальное и постоянное, относительно устойчивое и целостное, несмотря на постоянно изменяющиеся условия жизни и отношение к ней. Природа идентичности парадоксальна: о самом себе человек узнает от других, их мнение используется им для определения границ и актуальных характеристик своего «Я на самом деле». Отражая переход социального в индивидуальное, идентичность вырастает из «Мы» и «Они». Ее во многом определяют те взаимоотношения и взаимодействия, в сети которых человек растет и которые в дальнейшем сам формирует. Сходство с группой (группами), характеристики подбоя акцентируются в социальной идентичности, отличительные подчеркиваются в личностной идентичности.

Особую роль в становлении и развитии идентичности играют «значимые другие» и референтные группы. Солидаризируясь с их видением своей самобытности, человек строит свою идентичность по подобию звучащих в его адрес определений. Не соглашаясь с точкой зрения «значимых других» и членов референтных групп, он выстраивает ее, используя противопоставления данным определениям. Идентичность, таким образом, зависит от представлений о человеке его окружения, но не является калькой с этих представлений. Ее характер определяется выбором, который постоянно совершает человек, будь то круг общения, предлагаемые различными социальными институтами нормы и ценности, место жительства, вера и многое другое. При этом чем стабильнее и очевиднее взаимоотношения и взаимодействия, тем проще механизм становления идентичности.

Российская гражданская идентичность, исходя из вышесказанного, будет опираться на те образы человека-россиянина, человека-гражданина, которые делегирует окружение растущему ребенку и через которые в той или иной мере определяет его, побуждая к самоопределению с использованием этих образов.

В большинстве современных исследований, посвященных проблеме развития идентичности личности, так или иначе выделяют три фазы: становление идентичности как новообразования («детская идентичность»), кризис и собственно развитие идентичности («взрослая идентичность»). Переход от «детской» к «взрослой» идентичности предполагает ряд существенных изменений в характере взаимодействия человека с миром.

Во-первых, подростку (а кризис идентичности нормативно должны переживать именно подростки) необходимо постепенно перейти от ориентации на конкретных «значимых других» как носителей образцов и суждений о нем к ориентации на обобщенного Другого («так поступают и так меня воспринимают значимые для меня люди в большинстве своем»). На смену персонам приходят обобщения «Мы» и «Они», с которыми и соотносит свой образ молодой человек.

Во-вторых, должен произойти постепенный переход в ориентации подростка на социальные роли: от единичных разрозненных социальных ролей (как правило, сын/дочь, друг, школьник) к целостности определенного их многообразия. Важным становится не столько набор ролей, сколько их соотношение. Осваиваются рисунок и требования социальной роли не сами по себе, а в связи с необходимостью их сочетания (например, дочь — подруга — школьница — отличница — любимая девушка — член неформального молодежного объединения).

В-третьих, на смену преимущественно эмоциональному восприятию собственных актуальных образов приходит стремление осознания, оценки, опробывания. С другой стороны, эмоциональные связи и отношения как основа членства в группе должны быть дополнены, а в отдельных случаях в определенной мере вытеснены деловыми связями и отношениями. Последние надо уметь выстраивать и поддерживать. Фактически, должен произойти переход от восприятия себя через право быть членом сообщества к осознанию и реализации обязанностей, которые это членство влечет.

В-четвертых, должен измениться характер идентификаций — от заимствования образцов и оценок себя (значимые взрослые говорят ребенку о том, кто он есть, и демонстрируют то, кем он должен стать) к самоопределению, саморазвитию, самовоспитанию.

Очевидно, что в итоге российская гражданская идентичность того или иного молодого человека будет считаться полноценной, если:

а) сам молодой человек считает себя россиянином, гражданином. Он использует эти характеристики не для самопрезентации, а как ориентир в повседневной жизни. Отметим при этом, что смысл дан-

ной характеристики в каждом конкретном случае будет различным и, как правило, далеко выходящим за рамки простого определения «житель России, Российского государства»;

б) сообщество, начиная с групп членства и заканчивая таким обобщенным субъектом, как народ, определяет данного молодого человека как россиянина, гражданина. Для маленького ребенка принципиально важно, чтобы его семья считала его таковым. Подростки и старшеклассники руководствуются мнением референтных групп и «значимых других»;

в) другие лица, обобщенные «Они» (Другие, Чужие), определяют молодого человека как россиянина, гражданина.

В истории России, как и в истории других государств, известны случаи формирования коллективной идентичности на противопоставлении Другим, Чужим (как правило, обращаясь к образу врага). Этот прием используется и в локальных общностях. Встречается он и в практике педагогического руководства формированием самосознания, таких личностных качеств, как гражданственность и патриотизм. Заманчиво выглядит данный прием при определении стратегии формирования российской идентичности. При противопоставлении «россияне — американцы», «россияне — китайцы» и т.п. образ россиянина акцентируется, «собирается», приобретая необходимую целостность и остроту. С точки зрения становления и развития идентичности подобная практика опирается на достаточно действенный механизм определения себя на противопоставлении Другому. Вместе с тем этическая оценка данного механизма и последствий его использования не позволяет рекомендовать описанный выше прием для использования в массовой педагогической практике. Более того, вероятны негативные следствия: при разрушении «образа врага» разрушается и формируемая целостность.

Внимания заслуживает и другой факт. Значимость групп, сообществ, других людей может быть как позитивной (хочу быть с ними и как они), так и негативной (что угодно, только не с ними, не хочу быть как они).

А теперь обратимся к возрастным особенностям.

Младший школьник — новый статус и новая социальная роль для ребенка. Школа обязательна. Система связей и отношений, в которые включается ребенок, получив статус школьника, носит жестко регламентированный характер. В обществе сложилось определенное отношение к школе в целом и начальной школе в частности. Младший школьник в силу возрастных особенностей расположен

к взаимодействию с педагогами, он допускает и принимает руководство со стороны значимого взрослого. Но вступает в данное взаимодействие не только «открытой потенциальностью» (В.И. Слободчиков), но и усвоенными нормами в рамках первичной социализации в семье и микросоциуме. Как носитель в той или иной мере определенной (сознательно и подсознательно) картины мира и себя в этом мире младший школьник заявляет себя субъектом педагогического взаимодействия.

Среди взрослых субъектов педагогического сопровождения доминирующую позицию занимают педагоги начальной школы. Их позиции свойственны четкость и очевидность, патернализм, высокая доля воздействий и формирующих механизмов, ориентация на моносубъектность (учитель начальной школы является основным учителем предметником и классным руководителем).

Современные исследователи рассматривают младший школьный возраст как период, благоприятный для становления таких видов социокультурной идентичности, как этнонациональная, гендерная и религиозная. При этом «зоной риска» для младших школьников выступает высокая доля вероятности формирования навязанной (предписанной) идентичности.

Вероятно, через принятие себя как представителя той или иной национальности, населяющей нашу страну, и также жителя конкретной территории (малой родины), являющейся частью России, и начинается формирование российской идентичности.

Приходя в школу, большинство детей имеют не только первичные представления о стране проживания, но так или иначе относятся к тому, что они «россияне». Само понятие знакомо младшим школьникам, прежде всего, из средств массовой информации, сети Интернет, разговоров в семье, бесед и воспитательных мероприятий, проводимых в детском дошкольном учреждении. Благодаря родителям и близким людям оно наполнено оценочным отношением. Вслед за родителями дети либо называют себя «россиянами» (с тем или иным эмоциональным оттенком), либо не прибегают к данному определению, говоря о себе и своих близких.

Принципиально важно различать знание о том, что, живя в России, ребенок должен называть себя россиянином, и использование данного понятия им для самообозначения.

Учитель в той или иной мере является «значимым другим» для младшего школьника. Школьный класс для большинства детей начальной школы выступает референтным сообществом. Как след-

стве, велики возможности продуктивного формирования российской и гражданской (гражданин семьи, гражданин класса, гражданин школы, гражданин объединения) идентичности в рамках школьного обучения и воспитания. На примере российской идентичности отметим, что важно:

- поддерживать значимость школьного сообщества для младших школьников, заинтересованность в жизни класса, внимательное отношение к тому, о чем говорится и что делается в классе и в школе;

- стимулировать активность педагогов в проявлении себя как россиян (формировать активную гражданскую позицию у педагогов);

- согласовать понимание и отношение к образу «россиянин», как минимум, у учителей, а в идеале — у педагогов, родителей, старшеклассников и других субъектов школьного сообщества. Только в этом случае можно вести речь о включении типизации «россиянин» в так называемый базовый набор идентичностей (БНИ). БНИ — совокупность реально используемых в повседневной жизнедеятельности школьного сообщества представлений, образов, норм, описывающих приветствуемого данным сообществом человека;

- создавать ситуации, в которых школьники могут продемонстрировать свое понимание используемой в данном сообществе типизации «россиянин», определить и выразить свое отношение. Младший школьник в данных ситуациях будет вынужден прибегнуть к сравнению образа, поддерживаемого школьным сообществом, с аналогичными образами, в той или иной мере используемыми в семье, воспринятыми из СМИ, опыта пребывания в иных воспитательных организациях (учреждениях дошкольного воспитания, дополнительного образования, клубах, секциях и т.п.);

- демонстрировать многообразие жизненных проявлений человека, который называет себя россиянином. Он также сын/дочь, друг, пассажир, сотрудник и т.п. Россиянин — не единственная, но очень важная и нужная ипостась человека;

- привлекать младших школьников к участию в различного рода взаимодействиях и взаимоотношениях, требующих определения себя россиянином и подтверждающих подобное определение по отношению к детям. Например, «Мы — россияне и должны помогать друг другу и радовать друг друга», — рассуждает вместе с детьми педагог, собирая новогодние посылки для детей школ, расположенных в национальных республиках и кругах;

- стимулировать межгрупповые отношения, в частности сравнение с другими классами, другими сообществами. Как уже подчерки-

валось выше, лучше, чтобы это сравнение не выливалось в противопоставление, а подчеркивало подобие;

— не игнорировать обучающий момент. Младшему школьнику важно знать, что значит быть россиянином, какими правами и обязанностями он наделен, как он может и должен их осуществлять. При этом действенным методом является метод примера. Для учащихся начальной школы, исходя из особенностей становления социокультурной идентичности личности, актуальны примеры конкретных людей, близких детям. Обобщенные образы в данном возрасте имеют гораздо более низкий идентификационный потенциал;

— диагностировать изменения в самообозначении, отношение к педагогу и одноклассникам, динамику восприятия школы, а также отслеживать изменения, происходящие в кругу общения ребенка (кто является «значимым другим», позитивный или негативный характер имеет эта значимость);

— консолидировать усилия взрослых субъектов воспитания. Прежде всего речь идет о педагогах и родителях. В данном случае неуместна назидательность, обучение и наставление «как надо». Стоит помнить, что, придя домой, родитель в повседневном общении с ребенком будет реализовывать не «нужный» образ россиянина, а тот, который присвоен и претворяется им на протяжении многих лет. Не случаен в этой связи термин «консолидация».

Грамотное педагогическое сопровождение становления российской идентичности младшего школьника определяет успешность преодоления ребенком в дальнейшем нормативного кризиса идентичности и в определенной мере обеспечивает выход из кризиса к «взрослой» российской идентичности.

Подростковый и юношеский возраст — период взросления. К подростковому возрасту существенно изменяется запас знаний ребенка о России, глубже становится понимание происходящих событий и различных оценочных суждений. Тоньше и острее воспринимается несоответствие заявлений и поведения окружающих людей. Вступая в период противостояния взрослой культуре и утверждения собственных ценностей, подростки зачастую провоцируют ситуации, в которых требуют проявления тех или иных декларированных характеристик от окружающих. Все чаще задается вопрос по существу: «Что значит быть россиянином? Кто из известных людей может с полным правом отнести к себе эту характеристику?» Особое внимание уделяется звучащим ответам. На смену согласию приходит критика и критиканство. В поведении начинает доминировать демонстративность.

Педагогу сложнее решать задачи формирования российской идентичности, поскольку, как правило, он теряет позиции «значимого другого». Единственное, что ему остается в этой ситуации — это действовать косвенно, опосредованно, контактируя с реальными «значимыми другими» для подростка, с референтными группами и микрогруппами. Педагоги-предметники работают в связке, что актуализирует задачу консолидации их представлений о российской идентичности.

Задача педагогического сопровождения становления российской идентичности школьников на кризисном этапе — обеспечение условий, необходимых для продуктивного его разрешения. Центральное место занимают педагогическая помощь и педагогическая поддержка. Принимается в расчет как субъектная позиция подростков во взаимодействии, так и то, что вхождение в кризис идентичности, выход из кризиса и интенсивность его протекания носит выраженный индивидуальный характер.

В рамках педагогического сопровождения особое значение приобретает поддержание значимости (персональной и/или школьного сообщества, отдельных объединений). Консолидированное представление образа «россиянин» нуждается не только в представлении, но и в постоянном подтверждении, демонстрации состоятельности и значимости. Педагоги не должны стесняться соответствующим образом определять и проявлять себя. Столь же определенными и аргументированными должны быть оценки необходимых характеристик, присущих подростку. В случае несовпадения мнения педагога с мнениями референтных для молодого человека персон и групп, педагогу стоит проанализировать собственные взгляды, соотнести их с альтернативными, внимательно присмотреться к подростку, создать для него ситуации, в которых он мог бы более полно проявить себя. Вполне возможно, что ошибаются не друзья молодого человека, а педагог. Поддержка и помощь предполагают расположенность к подростку и участие в его судьбе.

Как свидетельствуют исследования психологов, лишь незначительное число школьников к окончанию школы выходят из кризиса.

На посткризисном этапе задача педагогического сопровождения — организация сотрудничества. Школьники выступают полноправными субъектами собственной жизнедеятельности и различных форм взаимодействия. Статус школьника начинает тяготить молодого человека, ему придается все меньше значения, взаимодействие с педагогами все чаще приобретает характер межличностного об-

щения за пределами рамок статусно-ролевого поведения, при этом достаточно категорична дифференциация «значимый — незначимый». Педагог может и должен принять позицию партнера: по организации акции, участию в патриотическом движении, в осмыслении проблемных ситуаций в жизни страны и т.п. Старшеклассник сам решит, нуждается ли он в наставничестве учителя. Прямые механизмы педагогического сопровождения по большей части отвергаются даже в ситуациях, когда исходят от значимых педагогов, косвенные и опосредованные механизмы и приемы сопровождения игнорируются, если исходят от незначимых педагогов. Еще более сложной задачей становится поддержание значимости педагога в глазах старшеклассника. Его позиция должна быть максимально четкой и очевидной. Только на словах определяя себя как «россиянина», но не принимая этого определения как реальной и актуальной самохарактеристики, педагог сводит свои шансы влиять на развитие российской идентичности старшеклассника к нулю.

В последнем случае взаимодействие как таковое прекращается, сохраняется его нормативная оболочка (видимость).

В процессе педагогического сопровождения выделенные выше направления деятельности дополняются следующими:

- создание условий для поддержания значимости взаимодействия в рамках связей и отношений в открытом социокультурном, в том числе воспитательном, пространстве, субъектом которого является школьник;

- принимается к сведению (учитывается) и демонстрируется ответная реакция на проявления российской идентичности школьников, их отношение к типизации «россиянин», с которой согласны основные представители школьного сообщества;

- поддерживается самоопределение школьников, выбор в различных сферах жизнеосуществления;

- создаются условия для деятельностного выражения старшеклассниками российской идентичности;

- диагностируются особенности взаимоотношений и взаимодействий, с учетом результатов диагностики корректируется педагогическая позиция.

Подводя итог, отметим, что грамотно организованное педагогическое сопровождение даст возможность школьникам максимально продуктивно перейти от «детской» российской идентичности к «взрослой».

Обратим внимание на подходы, использование которых необходимо в современных воспитательных практиках.

**Личностно-социальный подход**, диктующий необходимость в качестве ведущего принципа работы рассматривать развитие личности растущего человека, особенности его становления как субъекта социальных отношений и общественно значимой деятельности. Обращаем внимание на то, что длительная практика использования личностно ориентированного подхода продемонстрировала многочисленные позитивные установки и изменения в жизнедеятельности детей и молодежи, но в настоящее время, как было отмечено выше, необходимо акцентировать внимание не только на личностном развитии человека, но и на становлении его как социального субъекта.

На разных возрастных этапах личностного развития решаются, в том числе, социально-культурные и социально-психологические задачи (А.В. Мудрик).

Социально-культурные задачи (познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые), с одной стороны, предъявляются к личности различными институтами воспитания, с другой — существуют в общественной практике в виде определенных норм и ценностей. Возрастной подход в воспитании в этом случае определяет знания, умения, навыки, ценности и нормы, необходимые для решения этих задач, фактически выполняя социальный заказ формирования гражданина, семьянина, труженика и т.д.

Социально-психологические задачи относятся к проблеме становления самосознания личности, ее самоопределения в различных сферах государственной, общественной и семейной жизни. Помощь личности в решении этих задач может быть оказана через воспитательное развитие у нее рефлексии и саморегуляции, а также создание условий для адекватного самопознания, личностно значимой и социально приемлемой самореализации и самоутверждения. В этом случае необходимо учить человека ставить перед собой цели, адекватные возрастным возможностям и личностным ресурсам, вносить в них коррективы в связи с изменением объективных обстоятельств, способов сотрудничества, решения проблем, предупреждения и преодоления конфликтов.

Поскольку данный подход раскрывается, в том числе, в принципах природосообразности, воспитания в коллективе, центрации на социальных установках, еще раз обратимся к возрастным особенностям теперь уже воспитания в целом.

Не претендуя на завершенность, выделим отдельные возрастные особенности *младших школьников*, имеющих значение в процессе воспитания:

- ведущий вид деятельности — учебная (деятельность, непосредственно направленная на усвоение науки и культуры, накопленных человечеством; этот вид деятельности надо формировать — «научить учиться», сформировать познавательную мотивацию);

- основные новообразования возраста: произвольность, осознанность, интеллектуализация всех психических процессов (памяти, внимания, мышления и др.), осознание своих собственных изменений как основа развития рефлексии;

- увеличивается число факторов, которые влияют на самооценку. Постепенно самооценка начинает выражать отношение, в котором образ самого себя относится к идеальному представлению себя;

- появляются определенные суждения о собственной общественной значимости, которые складываются посредством формирования и развития самосознания и обратной связи с теми из окружающих, чьим мнением младшие школьники реально дорожат;

- ребенок начинает задумываться о том, почему он думает так, а не иначе; у него появляется возможность и способность подчинять свое намерение интеллектуальной цели, удерживать ее длительное время;

- ребенок уже обладает свободой, но еще не в полной мере осознает ее смысл и объем;

- ребенок приобретает основные черты, характеризующие личность: осознание своей ответственности, собственные интересы, влечения, вкусы, потребности, мотивы оформляются в некоторую систему;

- ярко проявляется стремление приспособиться к миру и людям, к порядкам и законам природы и социальной жизни. Это не только годы изучения норм и присвоения ценностей, но и годы пробы сил, усвоения социальных навыков, исследования поведения старших. Русский богослов В.В. Зеньковский писал: «Духовный интерес перемещается к миру, и это уже делает невозможным наивный эгоизм; дитя, конечно, остается в какой-то доле эгоцентричным, сосредоточенным на себе, но для него уже невозможна прежняя бессознательная и наивная эгоцентричность, наоборот, во всем проступает стремление сообразоваться либо с «идеалом» и «моралью», взятыми из сказок, или историй, или окружающей жизни» [4, с. 175];

- к семи годам складывается общее отношение к себе: «Я — хороший» или «Я — плохой». Критерии при оценке себя в значительной

степени зависят от педагога. В этот период очень важно активизировать самооценку, формировать психологически благополучный уровень притязания;

- появляется стремление занять взрослое положение в жизни, выполнять важную не только для себя, но и для окружающих людей деятельность, что проявляется, в том числе, в желании быть школьником, в стремлении выполнять поручения взрослых;

- система «ребенок — учитель» начинает определять отношения младшего школьника к детям, становится его центром жизни, основой отношения «ребенок — общество». В учителе воплощаются требования общества, а в школе существует система одинаковых эталонов, единых мер оценки, приветствуемых отношений, построенных на совокупности определенных правил (если учитель по отношению к правилу допускает лояльность, то правило разрушается изнутри);

- все чаще возникает ситуация не просто совместных со сверстниками игр, а важных общих дел и заданий; в этом возрасте возникают и получают развитие дружеские отношения, формируется умение дружить;

- ребенок начинает относиться к другому ребенку с позиции того, как этот ребенок относится к эталону, который вводит учитель (как одно из следствий появляются «ябеды»).

*Подростки.* По мнению академика, доктора психологических наук В.В. Давыдова, значимыми новообразованиями подросткового возраста выступают сознательная регуляция своих дел и поступков, умение понимать чувства, настроения, интересы других людей, строить свое поведение и отношения в соответствии с этим.

К другим значимым особенностям возраста, значимым с точки зрения воспитания, отнесем, в том числе, следующие:

- ведущий вид деятельности — общение, которое является не только обменом информацией, мыслями, идеями, но и взаимным пониманием, сопереживанием, сочувствием;

- приоритетным является общение со сверстниками (с учетом особенностей современной ситуации дефицита живого общения, распространения общения в виртуальной среде);

- привлекательность занятий и интересы в основном определяются возможностью широкого общения со сверстниками; возрастает значение коллективных отношений, расположения, оценки со стороны значимой группы членства (референтной группы), благодаря чему формируется ощущение принадлежности к группе, понятие «Мы»;

в этот период школьники ориентированы на мнение ровесников, а иногда и более взрослых подростков. Учителя, а для многих и родители в этом возрасте не являются референтной группой;

— возникновение «чувства взрослости» (для подростка существенно не столько сама по себе возможность самостоятельно распоряжаться собой, сколько признание окружающими людьми этой возможности и принципиального равенства его прав с правами взрослого человека) и «тенденции к взрослости» (стремление к копированию поведенческих сценариев и внешнего облика взрослых, что способствует становлению новой, собственной жизненной позиции по отношению к социуму);

— стремление к членству в субкультурных общностях, которые дают не только ощущение внимания к себе и в определенной мере заботы, но и позволяют творить свою культуру (нормы, ценности, стиль взаимоотношений, отличительные маркеры);

— стремление занять удовлетворяющее подростка положение не только среди сверстников, но и в социуме, что может сопровождаться повышенной конформностью к ценностям и нормам в социальных группах;

— стремление к активным социальным пробам, и не всегда эти пробы имеют положительный результат;

— максимализм, упрямство, противоречивость. По замечанию американского психолога и педагога Г.С. Холла, данный возрастной период является периодом «бури и натиска»: у подростков чрезмерная активность может привести к изнурению, безумная веселость сменяется унынием, уверенность в себе переходит в застенчивость и трусость, эгоизм чередуется с альтруистичностью, высокие нравственные стремления сменяются низкими побуждениями, страсть к общению сменяется замкнутостью, тонкая чувствительность переходит в апатию, живая любознательность — в умственное равнодушие, стремление к реформаторству — в любовь к рутине [3];

— открытие своего «Я» (через кризис самосознания), возникновение личностной рефлексии (подростковую рефлексию отличает свободная ассоциативность, выражающаяся в том, что, в зависимости от душевных переживаний либо внешнего воздействия, ход мыслей подростка может изменять свое направление), осознание своей индивидуальности;

— как отмечает Л.С. Выготский, для подростков характерно формирование идеала — образа, которому он стремится подражать как внешне, так и внутренне. Чаще это герой из какого-нибудь кинофильма

ма, реже — реальный человек (несмотря, на взросление, подросток продолжает жить в иллюзорном, придуманном мире, что может привести к замыканию и отчуждению);

— начинают складываться относительно устойчивые и независимые от случайных влияний моральные взгляды, суждения, оценки, убеждения. Причем в тех случаях, когда моральные требования и оценки ученического коллектива не совпадают с требованиями взрослых, подростки часто идут за моралью, принятой в их среде, а не за моралью взрослых. У подростков возникает своя система требований и норм, и они могут упорно их отстаивать, не боясь осуждения и наказания со стороны взрослых.

*Юношество.* Юношеский возраст рассматривается как период активного социального взросления, особо значимый для развития личности и определяющий всю последующую жизнь человека. На данном возрастном этапе формируются следующие личностные новообразования: глубокая рефлексия; развитое осознание собственной индивидуальности; формирование конкретных жизненных планов; готовность к самоопределению в профессии; установка на сознательное построение собственной жизни; постепенное вращение (вхождение) в различные сферы жизни и деятельности; развитие самосознания; активное формирование мировоззрения.

К другим значимым особенностям возраста, значимым с точки зрения воспитания, отнесем, в том числе, следующие:

— ведущий вид деятельности — учебно-профессиональная (или иначе — труд и учение);

— внешний мир начинает восприниматься «через себя»; возрастает волевая регуляция (развивается внутренний локус контроля); ярко проявляется стремление к самоутверждению;

— преодолевается психологическая зависимость от взрослых, наряду с коллективно-групповыми формами общения повышается значение индивидуальных контактов и привязанностей, повышаются требования к дружбе, усложняются ее критерии;

— проявляются повышенная склонность к самоанализу, потребность разбираться в своем характере, чувствах и поступках;

— склонность соотносить себя с идеалом, что становится основанием для саморазвития и самовоспитания; проявляются самостоятельность, решительность, критичность и самокритичность;

— в этот период развертывается сложная индивидуализированная система противоречий, характеризующая напряженность внутренней жизни человека, осмысление им окружающего мира, свое-

го места в нем и отношения к нему, к окружающим людям, к самому себе;

— ценностно-смысловая сфера еще окончательно не сформирована, поэтому в критической ситуации молодому человеку еще «не за что схватиться», поиск еще не завершен, и сама ситуация, способ выхода из нее, опыт, который приобретается, становятся важным шагом на пути созревания личности;

— происходит значительное увеличение временной перспективы, а выбор профессии и получение профессионального образования может рассматриваться как первая идеальная цель, то есть то событие, которое на долгое время определяет жизненный путь человека и связывает все остальные события его жизни;

— как правило, сложились основы научного и гражданского мировоззрения, а также развитая рефлексия, с помощью которой обеспечивается осознанное и критическое отношение к себе;

— чем старше юноша и девушка, тем насущнее становится необходимость жизненных выборов развития. Из множества воображаемых, фантастических или абстрактных возможностей постепенно «проступает» несколько наиболее реальных и приемлемых вариантов, между которыми и предстоит выбирать, при этом многое вырисовывается лишь в самом общем виде [2, с. 36];

— юноша стремится к самоидентификации. Он остается легкоранимым (ироничный взгляд, меткое саркастическое слово другого, особенно более старшего по возрасту и авторитетного человека, могут разом «обезоружить» молодого человека);

— становится важным и актуальным поиск спутников жизни и единомышленников, возрастает потребность в сотрудничестве с людьми; также отмечаются две несколько противоположные тенденции в области общения и взаимодействия с другими людьми: расширение сферы общения, с одной стороны, и растущая индивидуализация, обособление от социума — с другой;

— возрастает необходимость в новом опыте, в признании, в защищенности, в эмоциональной интимности;

— формируются устойчивое мировоззрение (направленное в этом возрасте на решение смысложизненных проблем), гражданские качества личности. Мировоззренческий поиск в юности включает в себя социальную ориентацию личности, осознание себя в качестве частицы социальной общности (социальной и/или профессиональной, культурной группы, нации и/или этноса и т.п.);

— практически окончательно складывается система представлений человека о самом себе, сформировывается некое обобщенное представление о себе, которое, независимо от того, истинно оно или нет, представляет собой психологическую реальность, влияющую на поведение, порождающую те или иные переживания. При этом в самосознание активно входит психологический фактор времени — юноша и девушка начинают «жить будущим» [2, с. 39].

Отдельно остановимся на **принципе коллективизма**. Педагог должен знать основы коллективообразования, особенности протекания этого процесса как в моногруппах (в том числе с учетом возраста школьников), так и в разновозрастных группах. Выращивание группы с признаками коллектива лучше удается тем взрослым, которые объединяют детей единой социально значимой, ценностно ориентированной идеей (с учетом перспективных линий).

Источником появления в группе новых общих правил, норм и взаимоотношений между ее членами являются традиции, которые могут быть большими (какие-либо крупные формы совместной деятельности) и малыми (мелкие, еженедельные или даже ежедневные действия, которые позволяют выработать определенную дисциплину, поведенческие привычки у членов группы).

В процессе взаимодействия между каждым членом и коллективом формируются определенные отношения, которые в большинстве случаев складываются следующим образом:

- личность подчиняется коллективу;
- коллектив подчиняется личности;
- соблюдается некий баланс между коллективом и личностью, который происходит, когда каждый из участников в реальности разделяет общие ценности и убеждения.

Часто бывает, что в рамках большого коллектива происходит формирование неформальных групп, отношения которых основываются на дружбе, общих интересах и симпатии. В некоторых случаях такие неформальные группы могут оказывать непосредственное влияние на ценностные ориентации всего коллектива, могут совершенствовать его либо же, наоборот, превращать в деструктивную систему.

Доктор психологических наук, академик А.И. Донцов в книге «Психология коллектива» обобщил основные признаки коллектива:

- 1) цель совместной деятельности участников коллектива имеет полезную значимость для общества в целом;

2) члены коллектива имеют одинаковые ценностные ориентации, которые также полезны для общества;

3) открытость, то есть данная группа открыта для контроля со стороны иных общественных структур;

4) формирование коллектива происходит целенаправленно и организовано, руководство коллектива может быть назначено как из числа его членов, так и из внешних источников;

5) состав коллектива в целом может состоять из разнообразных микрогрупп, функциями которых является выполнение различных задач, отвечающих единым общественно значимым целям;

6) развитие на перспективу, то есть создание коллектива происходит для решения долгосрочных задач;

7) коллектив выступает важным инструментом воспитания социальных качеств личности в целом.

Коллективные взаимоотношения можно охарактеризовать степенью ответственности, уровнем сплоченности, контактностью, открытостью, уровнем организованности и информированностью.

Движение к коллективу невозможно без развитой совместной деятельности, для этого педагогу, учитывая возрастные особенности, необходимо:

- сосредоточиться на стимулировании общей мотивации (консолидация интереса), обучении школьников совместному целеполаганию, а также регулярном использовании соответствующих практик в работе с классом;

- научиться распределять и объединять индивидуальные и микрогрупповые действия и операции, приучать школьников к необходимости соотносить, согласовывать и объединять усилия;

- практиковать совместную рефлексию, самоанализ как движения к цели деятельности, так и ее достижения.

На личностном уровне следует обращать внимание на позиционирование детей в совместной деятельности (содействие, противодействие, уклонение от взаимодействия). Другая важная задача — научить детей соотносить индивидуальную и социальную значимость в различных видах как индивидуальной, так и совместной деятельности (коллективная деятельность по определению социально значима). Без этого невозможно добиться необходимого сплочения группы, поддерживать необходимый социально-психологический климат.

Значительным воспитательным потенциалом обладают разновозрастные коллективы. Доктор педагогических наук, профессор Л.В. Байбородова характеризует разновозрастную группу как объ-

единение детей и подростков разного возраста на основе общих целей или интересов. При этом в понятие «возраст» вкладывается не только хронологический смысл. Возраст имеет также психологические, психические, социальные, физические характеристики, которые не всегда соотносятся с паспортными данными.

Взаимодействие в разновозрастных группах характеризуется своеобразными психологическими механизмами. Ролевое участие ученика, как старшего или младшего, в групповой деятельности постоянно изменяется в пространстве и во времени, поэтому модифицируются и механизмы, активизирующие поведение личности. Если школьник вступает во взаимодействие как младший, то чаще всего срабатывает механизм подражания, при этом ребенок как бы ориентируется на «зону ближайшего развития». В случае, когда ученик во взаимодействие включается как старший, сказывается механизм «социального взросления». Для развития ребенка важно, чтобы он выступал в разных ролевых позициях. В этой связи целесообразно вхождение ученика в разные по составу группы, выполнение им в одном случае роли младшего, в другом — старшего [1].

**Аксиологический подход.** Данный подход выводит на принятие конкретного ценностного основания как для личностного развития детей и молодежи, так и воспитательной работы с ними. В дополнение к сказанному выше, уточним. Если личность проявляется в отношениях к миру, другим людям и самому себе, следовательно, важны особенности этих отношений и их реализация в повседневной жизнедеятельности растущего человека. Эти отношения могут быть ценностными (позитивными), неценностными (безразличными) и антиценностными (негативными); ситуативными, устойчивыми и незыбкими. Они могут быть фантазийными (как правило, не претворяются в повседневной жизнедеятельности) и жизненными (выступают руководством в жизни).

Важную роль в организации и реализации педагогических практик в русле данного подхода играет **принцип культуросообразности**. Наряду с социализацией, для развития личности важны инкультурация (вхождение ребенка в свою культуру) и аккультурация (вхождение в иную, чужую культуру). Воспитание выступает механизмом этих процессов. Ориентиром выступает «человек культурный» (Н.Б. Крылова): осознающий на основе постоянного совершенствования системы знаний собственное миропонимание, свое место в мире и себя как активного выразителя социально-позитивного отношения к миру (природе, обществу, другим людям, самому себе); умеющий выра-

зять свое отношение в адекватной ситуации, окультуренной форме; чувствующий, понимающий, сохраняющий и преумножающий мир и самого себя; стремящийся к совершенствованию своей духовной жизни в процессе принятия и реализации ценностей; организующий собственное поведение, речевую и трудовую деятельность в соответствии с нормами, правилами, традициями, этикетом и пр., которые предписаны определенным, исторически обусловленным этапом развития.

И вновь уточним возрастные особенности (Н.Б. Крылова, А.В. Мудрик):

— от 7–8 до 12 лет — рациональное освоение культурных норм и ценностей, опыт определения своего отношения к элементам культуры; формируется понимание своих интересов, вкусов, пристрастий, оценок, что приводит к отчуждению от культурной среды как извне заданной; появляется сфера «потаенного Я» как элемент душевной жизни; культурное развитие и саморазвитие могут не совпадать с темпами развития мышления и рациональных структур сознания;

— от 12 до 15 лет — активное отношение к культуре, желание строить ее самостоятельно. Углубляется автономность культурного саморазвития, нарастает культурная самостоятельность, связанная часто с выбором предпочитаемой субкультуры. Взрослая субкультура не отрицается, копируются/переносятся отдельные ее элементы. Опробывание культурных норм;

— 15–18 лет и далее — осознание своего места в культуре и своих возможностей, оформление жизненных планов на основе культурных смыслов. Начало сознательной культурной деятельности и самостоятельности. Выбор собственной культурной позиции.

**Деятельностный подход** позволяет в триаде «знание — отношение — деятельность» четко определиться с приоритетом, обеспечивая тем самым не столько освоение развивающейся личностью различных видов деятельности, сколько стимуляцию формирования сложных мотивов, сопряженных с ценностным выбором и выработанными жизненными смыслами.

Человеческая деятельность является главным источником культуры, цивилизации, развития человека. Но она же может стать разрушительной силой по причине отсутствия ценностного основания, специфических ценностных ориентиров, формализации, имитации и т.п. Для человека это мощное развивающее и формирующее средство.

Психологи выделяют в деятельности две стороны. Первая сторона — внешняя, операционно-техническая или процессуальная, легко поддающаяся наблюдению. Именно на этой стороне деятельности чаще всего концентрируют свое внимание педагоги. Вторая сторона — внутренняя, отношенческая, мотивационно-смысловая, скрытая от внешнего наблюдения. Именно эта сторона имеет принципиальное значение с точки зрения решения воспитательных задач. Вместе с тем это не отменяет необходимости качественно простроить сам процесс и согласовать обе стороны деятельности.

Самодетельность — еще одно востребованное в теории и практике воспитания понятие — означает деятельность, которая выполняется человеком по собственной инициативе (почину), на основе интереса и собственного выбора; это самостоятельная деятельность, наделенная личностным смыслом. Самостоятельная деятельность, вызванная командой педагога, давлением группы сверстников или взрослого, не является самодетельностью в истинном смысле, так как она воспринимается личностью как навязанная извне, как необходимость, далекая от его собственных целей, желаний и интересов. Такая деятельность лишена личностного смысла, индивид считает себя лишь исполнителем, который ни за что не отвечает. В результате поведение оказывается ситуативным, зависящим от случайных, временных побуждений и мотивов. Самодетельность личности — это самостоятельная деятельность человека, которая выполняется им по собственной инициативе на основе знаний и умений, приобретенных в процессе обучения или на практике, носит творческий характер, в ней проявляется сущность человека с его отношением к содержанию деятельности и стремлением мобилизовать свои нравственно-волевые усилия на реализацию общественно ценных и личностно значимых целей.

Самодетельность не исключает знания норм и правил. Напротив, зная правила, легче создать что-то свое, выйти за пределы обычного, превысить «уровень ожиданий» окружающих. Для осуществления самодетельности необходимы знания по основам организаторской деятельности: определение цели и выделение конкретных задач, разработка плана деятельности и его осуществление, организация контроля и помощи товарищам в процессе работы, подведение итогов и анализ результатов и др.

Развитие самодетельности — длительный процесс, состоящий из нескольких этапов:

а) первый этап — подготовка детей к самостоятельной деятельности, вооружение их знаниями и умениями, необходимыми для её

осуществления. В процессе развития самостоятельности приходится преодолевать противоречие, заключающееся в том, что на первых порах самостоятельность детей ограничивается педагогами. К подлинной самостоятельности можно прийти только диалектическим путем: сначала приходится ограничивать самостоятельность для того, чтобы подготовить воспитанников к овладению более высоким ее уровнем — творческим;

б) второй этап — проба сил в осуществлении самостоятельной деятельности. На этом этапе происходит упражнение школьников в посильной для них самостоятельной деятельности, применении на практике полученных знаний. Педагоги продумывают цели деятельности, но начинают чаще привлекать учащихся к разработке плана, определению средств и путей реализации задуманного. Школьники самостоятельно выполняют законченные действия и даже отдельные части мероприятий, которые раньше выполняли только с помощью педагога. Уделяется серьезное внимание стимулированию инициативы школьников, обучению их организаторской и элементам творческой деятельности;

б) третий этап — осуществление школьниками подлинной самостоятельности. На этом этапе школьники самостоятельно выполняют не только отдельные действия, но и всю работу в целом. Они в состоянии самостоятельно выбрать дело, спланировать его, осуществить и проанализировать. Особенностью данного этапа является то, что деятельность школьников носит творческий характер. Школьники в полной мере осознают себя субъектами самостоятельной деятельности [5].

Другим важным с точки зрения воспитания явлением выступает совместная деятельность как вид групповой деятельности, в которой действия ее участников подчинены общей цели (К.К. Платонов). Это сознательное взаимодействие двух или нескольких человек в процессе совместного достижения общей цели в труде, игре, обучении, воспитании.

Признаки совместной деятельности:

- пространственное и временное соприсутствие участников;
- наличие единой цели, органов организации и руководства;
- разделение единого процесса деятельности между участниками;
- изменение строения индивидуальной деятельности при ее включении в совместную;
- возникновение в процессе совместной деятельности межличностных отношений, которые образуются на основе предметно за-

данных функционально-ролевых взаимодействий и, в свою очередь, начинают влиять на протекание деятельности;

— индивидуальный результат деятельности каждого участника связан с общим результатом группы через отношения между членами данной группы.

Отечественный психолог, доктор психологических наук Л.И. Уманский предложил выделить три вида совместной деятельности по основанию характера объединения индивидуальных усилий: совместно-индивидуальная, совместно-последовательная, совместно-взаимодействующая (или собственно совместная).

Под совместно-индивидуальной понимается такой вид деятельности, в котором процессуально члены группы не зависят друг от друга, они объединены в продукте, в результате. То есть все участники процесса реализуют свои действия в индивидуальном режиме, а вот результат у них общий. При такой форме объединения главной проблемой становится выбор критериев оценки индивидуальных вкладов членов группы в общий результат.

Совместно-последовательная форма организации совместной деятельности представляет собой объединение индивидуальных усилий в такую упорядоченную цепочку, в которой результат действий предыдущего участника выступает предметом действия для последующего. Очевидный пример такой формы организации — конвейер.

Совместно-взаимодействующая форма организации деятельности предполагает процессуальное объединение и наличие общего результата. При выполнении своих действий каждый член группы ориентируется не только на образ конечного результата, но и одновременно на действия других членов группы (всех или некоторых).

Совместная деятельность не только способствует развитию личности, ее воспитанию, но и является необходимым условием развития группы.

Заметную роль в организации и реализации воспитания с опорой на деятельностный подход играют принципы вариативности и полисубъектности.

Назовем еще несколько методологических подходов, которые уместно использовать применительно к воспитательным практикам.

**Системный подход** имеет принципиальное значение, поскольку обращает внимание на нерезультативность разрозненных воспитательных действий, какую бы высокую смысловую нагрузку они ни несли. Воспитательная работа должна вытекать из системно выстроенного процесса воспитания (в идеале — воспитательной систе-

мы) и сама быть системой. Уточним, воспитательная система — это целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания (целевой блок, субъекты, их деятельность, отношения, освоенная коллективом окружающая среда, управление) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат и т.п. С одной стороны, это психолого-педагогическая система, с другой — социально-педагогическая, и влияет она на школьников не только как педагогический фактор (через учителей, уроки, учебники, домашние задания, классные часы), но и как фактор социальный (через включенность в окружающую среду, через те отношения, которые складываются между детьми, педагогами, родителями, шефами; через психологический климат в коллективе, позволяющий объединять детей и взрослых в рамках данного конкретного заведения) (Л.И. Новикова, В.А. Караковский, Н.Л. Селиванова).

**Событийный подход** диктует необходимость обратить внимание на характер взаимодействия всех участников воспитательных отношений. Даже исключительно ролевое взаимодействие, жесткие дисциплинарные модели организации работы должны быть развернуты в направлении стимулирования совместных переживаний, образования событийных общностей, организации и реализации форм воспитательной работы как событий, побуждающих большую часть участников к эмоционально-чувственному реагированию, к организации их мировоззренческих и смысловых «встреч» вне зависимости от статуса, возраста, опыта. Особое значение в организации и реализации воспитательной работы играет принцип событийности.

**Коммуникативный подход.** По мнению П.В. Степанова, воспитание коммуникативно по своей природе (происходит обмен знаками, смыслами, значениями). Сообщение может передаваться непосредственно (в процессе взаимодействия ребенка и взрослого) и опосредованно (через других воспитанников, взрослых). Сама по себе коммуникация может стать воспитывающей, когда происходит не передача значений или смыслов (а также связанных с ними знаний, отношений, опыта) от педагога к ребенку, а их координация; ребенок не является пассивным получателем, он сам их вырабатывает, координируя их с педагогом или другими детьми.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Байбородова Л.В. Азбука понятий / Л.В. Байбородова // Управление школой. 2007. № 21. URL: <https://upr.1sept.ru/article.php?ID=200702103> (дата обращения 17.10.2023).

2. *Донцов Д.А.* Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста / Д.А. Донцов, М.В. Донцова // Образовательные технологии. 2013. № 2. С. 34–42.

3. *Обухова Л.Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. Москва: Тривола, 1995. С. 278.

4. *Серикова Л.А.* Возрастные особенности как основание психолого-педагогического сопровождения развития духовно-нравственной сферы младшего школьника / Л.А. Серикова // Образование и саморазвитие. 2011. № 4(26). С. 173–178.

5. *Тараненко Е.А.* Самодеятельность учащихся как психологический и педагогический феномен / Е.А. Тараненко // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2010. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samodeyatelnost-uchaschihsya-kak-psihologicheskij-i-pedagogicheskij-fenomen> (дата обращения 17.10.2023).

## ВОЗМОЖНО ЛИ СЕГОДНЯ ВОЗВРАЩЕНИЕ К КОЛЛЕКТИВУ В ВОСПИТАНИИ<sup>1</sup>?

Н.Л. СЕЛИВАНОВА

В современной практике и теории воспитания периодически встает вопрос о необходимости возвращения коллективного воспитания. Причины этого разнообразны. Во-первых, из школы еще не ушло поколение педагогов, которое хорошо помнит возможности коллективного воспитания и не утратило методики его реализации, во-вторых, обращение к навыкам XXI века также заставляет вспомнить о возможностях коллектива в их формировании, в-третьих, лакуны, которые образовались в теории воспитания, в связи с отсутствием исследований, посвященных современному детскому и педагогическому коллективам.

Известно, что коллективное воспитание было оплотом советской школы, решение многих вопросов воспитания не мыслилось без детского коллектива. Безусловно, особая заслуга в разработке проблем коллективного воспитания принадлежит А.С. Макаренко. Он наиболее глубоко и системно подошел к их решению. Стоит обратиться и к именам Н.К. Крупской, В.Н. Сороки-Росинского, В.А. Сухомлинского, Т.П. Щацкого, которые возглавляют список исследователей коллективного воспитания.

В разные периоды развития советской педагогики и школы к проблемам коллективного воспитания обращались: Л.Ю. Гордин, И.П. Иванов, М.Г. Казакина, Т.Е. Конникова, В.М. Коротов, Б.Т. Лихачев, Ф.Я. Шапиро и др. Многие из этих исследователей, признавая значимость в жизни детей коллектива, придерживались разных мнений о его роли: от абсолютизации и универсальности до понимания необходимости сочетания коллективного и индивидуального воспитания. Борьба за «чистоту» педагогики иногда приводила к игнорированию результатов психологических исследований, хотя, как показало развитие теории детского коллектива, что именно обращение к этим результатам обогатило теорию детского коллектива. В этом большая заслуга академика РАО Л.И. Новиковой и ее учеников [6].

<sup>1</sup> Опубликовано: Воспитание школьников. 2021. № 6. С. 33–38.

В 60-е годы XX века начала активно развиваться и в 80-е годы окончательно оформилась теория детского коллектива. В ее разработке, прежде всего, участвовали: М.Д. Виноградова, А.В. Буданов, Н.С. Дежникова, А.Т. Куракин, В.И. Максакова, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, И.Б. Первин, Н.Л. Селиванова и представители эстонской научной школы, возглавляемой академиком РАО Х.Й. Лийметсом. Многие ее идеи востребованы и сегодня. В основу данной теории были заложены позиции:

«— подход к детскому коллективу как своеобразному инструменту, который надо создать, чтобы использовать в воспитании всех детей и развитии каждого ребенка в отдельности;

— трактовка детского коллектива как объекта и как субъекта воспитания;

— подход к коллективу воспитательного учреждения не как к моноколлективу, а как к дифференцированному единству разнотипных коллективов, возникающих под влиянием процессов дифференциации и интеграции;

— подход к детскому коллективу через призму общего, особенного и единичного, что дает возможность выявить общие закономерности его становления и развития, поставить задачу разработки типологии коллективов, ввести понятие индивидуальности коллектива; представление о взаимодействии личности ребенка с коллективом как о процессе двустороннем: идентификации ребенка с коллективом и обособлении его в коллективе;

— подход к управлению коллективом как трехаспектному процессу (социально-педагогический, педагогический, психолого-педагогический аспекты)» [4].

На базе теории детского коллектива был проведен ряд интересных и нестандартных, подчас опережающих свое время исследований. Назовем некоторые из них: В.М. Афонькова «Конфликты в коллективе старшеклассников и пути их преодоления», 1975; А.В. Буданов «Педагогические проблемы взаимодействия микрогруппы и первичного коллектива старшеклассников», 1975; О.С. Газман «Детский коллектив как субъект и объект воспитания», 1974; И.А. Карпюк «Проблема самоутверждения старших школьников в классном коллективе», 1974; А.В. Мудрик «Педагогические проблемы свободного общения старшеклассников», 1970; Л.А. Пикова «Воспитание общительности и преодоление замкнутости подростков в первичном коллективе», 1974.

Определение коллектива, данное Л.И. Новиковой, как сложной социально-психологической системы, характеризующейся единством организации и общности, заставило коренным образом изменить свой взгляд на происходящее внутри коллектива, использовать его возможности не только как организации, но и как психологической общности, то есть обратиться к взаимоотношениям, к месту и позиции каждого ребенка в коллективе, рассмотреть характер влияния на него и его на коллектив, воспользоваться богатством психологических знаний об общности. Именно такой взгляд необходим сегодня. Эта теория позволила адекватно рассмотреть вопрос о соотношении коллективного и индивидуального в воспитании, в ней была предпринята попытка реализации системного подхода.

Ребенок, даже находясь в коллективе, на самом деле нередко испытывает не коллективные воздействия, а массовые и фронтальные. Особенно часто это бывает при организации различных мероприятий, акций.

До сих пор не до конца оцененной остается выстроенная система реализации воспитательных возможностей коллектива в познавательной деятельности. Эта система была апробирована в массовой практике и получила широкое распространение. Отдельные ее элементы можно встретить в школе и сегодня. Речь идет о том, что ее основные разработчики И.Б. Первин и М.Д. Виноградова ввели понятие коллективной познавательной деятельности. Она, по их мнению, должна была обладать рядом характеристик: цель деятельности должна быть единой, но при этом должно существовать разделение труда между членами коллектива и контроль над ее ходом самими членами коллектива. Результат такой деятельности — возникновение отношений взаимной ответственности и зависимости [1].

Идея коллективной познавательной деятельности возникла из желания педагогов, как исследователей, так и практиков, использовать возможности коллектива не только на уроке, но и во внеурочной деятельности, создать условия для познавательной активности, наладить сотрудничество как на уроке, так и вне его. В основу этой деятельности была положена групповая работа. Необходимо отметить, что в этом плане огромную пользу оказало исследование академика Х.Й. Лийметса, посвященное организации групповой работы на уроке [5].

Исследование коллективной познавательной деятельности поднимало целый ряд вопросов: организация групповой работы, поиск форм познавательной деятельности, привлекательных для учащихся

и работающих на их воспитание, реализация дифференцированного, индивидуального и возрастного подходов в этой деятельности, поиск позиций разных учащихся, особенности деятельности педагогов при построении учебного и воспитательного процесса.

Так родились консультанты по предметам — учащиеся, хорошо успевающие и способные оказать помощь одноклассникам. Причем если сначала они назначались учителем, то затем выбирались в классе. Консультант не только оказывал помощь при выполнении домашнего задания, во время групповой работы, но и на обычном уроке с разрешения учителя мог подойти к ученику, нуждающемуся в помощи.

Появилось разнообразие ролей, которые мог выполнять ученик. Это и ассистенты на уроках, лаборанты на практических занятиях, оформители учебных кабинетов.

Была создана особая форма отчетности класса за полученные знания по тому или иному предмету — общественный смотр знаний, когда класс демонстрировал свои знания перед специально созданной комиссией. В нее входили учителя-предметники, консультанты из классов более старшего возраста. Появлялась не только индивидуальная ответственность за полученные знания, но и коллективная. Было еще и много других методических находок.

Особое внимание уделялось и психологическому самочувствию учеников при групповой работе на уроке.

В результате организации коллективной познавательной деятельности в основном труде школьников — учебе рождались отношения взаимной ответственности, сотрудничества, утверждение демократических норм взаимодействия школьников, школьников и педагогов. Коллективная познавательная деятельность стала мощным ресурсом сплочения детского коллектива.

К сожалению, немногие современные педагоги знакомы с возможностями таким образом устроенной познавательной деятельности. Иногда в практике встречаются ее отдельные элементы, тем не менее и сегодня она могла бы более широко использоваться в работе современной школы.

Если проанализировать количество публикаций, посвященных детскому и педагогическому коллективам, то мы увидим их резкое сокращение с начала 90-х годов XX века. Это было, прежде всего, связано с отторжением многого, что можно было отнести к коммунистическому воспитанию. Сыграло роль и то, что долгое время в советской теории коллектива и практике ее реализации господствовал

взгляд на коллектив как на средство нивелирования личности. Формула, что личность воспитывается «в коллективе, через коллектив и для коллектива», в последней своей части приводила к большим издержкам в индивидуальном воспитании, к искаженному пониманию соотношения коллективного и индивидуального.

В теории коллектива, разработанной Л.И. Новиковой, всегда присутствовало утверждение, что не каждая детская общность может стать коллективом, но она является потенциальным коллективом, поэтому ее движение в этом направлении имеет большой воспитательный потенциал. Отсюда пристальное внимание к фиксации и характеристике стадий развития детского коллектива, когда на каждой стадии показывалось, что ценного появляется для развития личности ребенка [6, с. 52–59].

Понимание того, что не каждая детская общность может стать коллективом, привело к необходимости более пристально исследовать ее воспитательный потенциал. Так в 2012 г. появилась концепция развития детско-взрослой общности и монография «Детская общность как объект и субъект воспитания» [3]. В этих публикациях рассматривалось не только понятие детской общности, но и понятие детско-взрослой общности.

«Общность — объединение людей на основе переживаемого ими чувства принадлежности друг к другу и взаимной комплиментарности (П.В. Степанов); ...детско-взрослая общность — объединение детей и взрослых (ребенка и взрослого) на основе переживаемого ими чувства принадлежности друг к другу» [3, с. 37]. Введение взрослого в общность как полноправного члена заставило несколько строже оценить его роль в воспитании. «... Воспитание ребенка может осуществляться только в общностях, которые тот образует со значимыми для него взрослыми людьми» [3, с. 37]. Это подчеркивает необходимость педагога стать для ребенка значимым человеком (отметим, что это удается далеко не всегда, иногда это непосильно и для родителей).

Еще одна проблема, связанная с возможностью возвращения в практике воспитания к коллективу, состоит в рассмотрении понятия общешкольного коллектива. Возможно ли его создание сегодня? Еще В.А. Сухомлинский говорил, что создать общешкольный коллектив в школе с числом учащихся более 400 невозможно.

Л.И. Новикова дала «работающее» определение общешкольного коллектива как дифференцированного единства разнотипных коллективов, тем самым она задала вектор рассмотрения обще-

школьного коллектива не как некоего монолита. В таком случае, как показали дальнейшие исследования в теории коллектива, появляется возможность создания его и в школах с бóльшим числом учащихся.

Отдельно необходимо остановиться на педагогическом коллективе. Если в лексике педагогов и сегодня можно встретиться с употреблением понятия педагогического коллектива, то это скорее дань привычке, чем реальная забота о создании педагогического коллектива (в равной степени это относится и к коллективу класса).

В 90-е годы XX века, как и сейчас, чаще стало использоваться понятие «команда педагогов», пришедшее в педагогику из менеджмента, также идет речь и о сплочении команды. Сегодня исследования, посвященные педагогическому коллективу, можно пересчитать по пальцам. В научной школе Л.И. Новиковой педагогическому коллективу всегда отдавался приоритет в воспитании учащихся.

Были установлены условия, при которых педагогический коллектив может эффективно решать вопросы воспитания:

«а) если сам педагогический коллектив является сплоченным и целеустремленным коллективом, образцом для ученического коллектива;

б) если педагогическому коллективу удастся объединить и направлять все те позитивные воздействия, которые испытывают или могут испытывать вверенные ему дети;

в) если педагогам удастся сплотить детей в единый целеустремленный коллектив, являющийся своеобразным инструментом всестороннего развития личности каждого входящего в него ребенка» [6, с. 157–158].

Одним из крупных исследований педагогического коллектива стала докторская диссертация Н.С. Дежниковой, одного из членов научной школы Л.И. Новиковой, «Педагогический коллектив средней общеобразовательной школы как субъект воспитания» [2]. Впервые педагогический коллектив был рассмотрен с такой позиции. В исследовании решался вопрос, при каких условиях школьные педагоги становятся коллективным субъектом воспитания и тем самым могут решать вышеперечисленные вопросы. Н.С. Дежникова предложила рассматривать данный коллектив с трех ракурсов: «как объект собственного развития, ибо, не воспитав себя, он не может воспитывать других; субъект формирования ученического коллектива как среды и средства личностного развития учащихся (коллектив может быть воспитан только коллективом); и субъект взаимодей-

ствия с социальным окружением, результатом которого является создание коллектива воспитателей, включающего помимо педагогов школы других взрослых...» [2, с. 9–10], то есть фактически идет речь об основных функциях, выполняемых педагогическим коллективом.

Особое внимание следует обратить на то, что, так же как ученический, педагогический коллектив не может просто возникнуть, для этого необходимы специальные усилия, прежде всего со стороны самих педагогов школы. В связи с этим возникает много интересных вопросов, относящихся и к сфере формирования взаимоотношений различного уровня и характера в складывающемся коллективе, и к учету в этом процессе преобладания женщин в школьных коллективах, и к формированию культуры школы, в том числе ценностей, норм, традиций, разделяемых педагогами школы, и к роли директора школы в формировании педагогического коллектива.

Известно, что характер отношений, складывающихся в педагогическом коллективе, оказывает определяющее влияние на характер отношений в ученическом коллективе. Вообще, во многих смыслах педагогический коллектив выступает образцом для ученического, и в связи с этим ответственность педагогов возрастает.

В завершении кратко ответим на вопрос, вынесенный в название статьи. По моему мнению, он может быть утвердительным, но, прежде всего, не стоит превращать коллектив в фетиш. Создание детского ли коллектива, педагогического ли — процесс сложный и противоречивый, но он сам по себе содержит воспитательный потенциал. Это тот случай, когда процесс не менее важен, чем результат. Если же коллектив все же сформировать удастся, то в этом случае мы получаем дополнительные воспитательные возможности, довольно полно представленные в психолого-педагогической литературе.

Как всякое педагогическое явление, коллектив может стать и негативным фактором в развитии личности ребенка, если он пытается подавить, усреднить его. Следует помнить и о воспитанниках, и о педагогах, которые в силу их характерологических и личностных особенностей не являются людьми «коллективными».

Безусловно, создание коллектива потребует от педагогов восстановления или овладения заново методиками коллективного воспитания, что можно сделать и при обучении будущих педагогов в вузе и в системе повышения квалификации педагогов.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Виноградова М.Д.* Коллективная познавательная деятельность и ее воспитательные возможности / М.Д. Виноградова, И.Б. Первин. М.: Просвещение, 1974. 159 с.

2. *Дежникова Н.С.* Педагогический коллектив средней общеобразовательной школы как субъект воспитания: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / НИИ общ. проблем воспитания АПН СССР. Москва, 1989. 32 с.

3. *Детская общность как объект и субъект воспитания: монография / Л.В. Алиева и др.; под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой.* М.: Изд. Центр ИЭТ, 2012. 323 с.

4. *Караковский В.А.* Воспитание? Воспитание...Воспитание! / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова. М.: Педагогическое общество России, 2000. С. 65–66.

5. *Лийметс Х.Й.* Групповая работа на уроке / Х.Й. Лийметс. М.: Знание, 1975. 31 с.

6. *Новикова Л.И.* Педагогика воспитания: избранные педагогические труды / под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика; сост. Е.И. Соколова. М., 2010. 335 с.

## ДЕТСКИЙ КОЛЛЕКТИВ СЕГОДНЯ: ПОНЯТИЕ И ФЕНОМЕН

П.В. СТЕПАНОВ

Некогда популярное слово «коллектив» в последнее время все реже и реже встречается в нашем профессиональном лексиконе. Иногда оно заменяется другими понятиями — «группа», «общность», «организация» и т.д. и т.п. В чем же причина?

Может быть, это понятие лишнее? Может быть, в реальной жизни не бывает такого социального объединения, которое должно обязательно называться коллективом — не группой, не общностью, а именно коллективом? Может быть, «коллектив» — это всего лишь модное слово, когда-то конъюктурно заимствованное педагогикой из социалистических теорий, и, как любая мода, оно уже отжило свой век? Может быть, его вытеснение более «современными» синонимами — вполне естественный процесс? Если все это так, то у понятия «коллектив» действительно нет будущего в педагогической науке.

Но что, если коллектив стал подвергаться забвению только лишь по идеологическим причинам — как понятие, ассоциирующееся с авторитарным воспитанием в советской массовой школе? В таком случае необходимо «снять» с этого понятия все идеологические наслоения и определить его истинный смысл. Ведь слова ни в чем не виноваты — они лишь отражают суть вещей и явлений окружающего нас мира. И если понятие «коллектив» действительно отражает некое особое социальное явление, некое особое объединение людей — оно должно по праву занимать свое место в педагогическом тезаурусе.

Так как же определяется это понятие сегодня? Проанализируем современные взгляды на коллектив наиболее известных педагогов-практиков, ученых.

Одними из самых известных последовательных критиков коллектива в современной теории воспитания являются Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич. По их мнению, коллектив — это сугубо коммунистическое понятие, заимствованное и развитое марксизмом из философии социальных утопистов. Коллектив рассматривается этими учеными как форма объединения людей, для которой свойственно

зависимое положение личности от коллектива, создающее угрозу ее индивидуальности, невозможность сформировать подлинную нравственную свободу, снятие с ребенка напряжения личной ответственности, личного выбора, перенос их на коллективное принятие решений, коллективная безответственность [1, с. 166]. То есть коллектив — это объединение, в котором подавляется человеческое «Я», в котором личное подавляется во имя общественного. Ориентация на коллектив для общества, провозгласившего и узаконившего демократические отношения, — это очевидная трагедия абсурда, утверждают эти авторы [1, с. 191].

Любопытно, но трактовка понятия «коллектив» другим современным исследователем, Н.Е. Щурковой, совершенно противоположна. По ее мнению, в любой другой малой группе (ассоциации, кооперации, корпорации) человек не находит такой степени свободы проявления своего «Я», как в коллективе [3, с. 533]. Коллектив, по словам Н.Е. Щурковой, это взаимодействующая общность, объединенная социально-ценностными отношениями и единой социально-ценностной деятельностью. В коллективе положение человека устойчиво и определено; он инициативен, свободен в поведении и реализации своего «Я». Лидером здесь является лицо, уважаемое большинством или всем коллективом. Дела коллектива воспринимаются большинством его членов как лично значимые. Отношения внутри коллектива открытые и товарищеские, здесь преобладают дружба и ответственная зависимость [3, с. 533–534].

Полярность оценок коллектива столь известными авторами, наверное, удивит читателя. Однако самое удивительное здесь то, что обе эти оценки, в общем-то, справедливы.

Представим такую ситуацию: в сплоченный, высокоорганизованный коллектив 8«б» класса приходит новенький — застенчивый, неинициативный, может быть, даже слабовольный и закомплексованный ребенок, с ценностями и взглядами на мир совсем не такими, как у его нового социального окружения. Класс проявляет к нему максимальное дружелюбие, стараясь помочь поскорее адаптироваться и стать полноценным членом коллектива. В свою очередь и новичок, желая преодолеть одиночество и стремясь стать «своим», старается говорить, делать, оценивать происходящее вокруг так же, как и все — даже если это не соответствует его настоящим интересам и мнениям. Диссонанс между желанием быть «среди них» и сохранением «своей индивидуальности» постепенно разрешается в пользу коллектива. И получается, что коллектив, характеризующийся вполне гума-

нистическими отношениями, может способствовать нивелированию индивидуальности и развитию подросткового конформизма — личность подавляется коллективом.

Но точно так же можно представить и противоположную ситуацию: новичок, чувствуя благожелательное к себе отношение сверстников (чего он, вероятно, не испытывал в прежней школе), преодолевает свою робость; раскрывает свои способности, о которых, может быть, и сам ранее не догадывался; начинает проявлять инициативу; реализует себя в актуальной для подросткового возраста общественно-полезной деятельности и все чаще заявляет о своей позиции по тем или иным вопросам, предъявляя себя коллективу как интересная и самобытная личность. То есть в коллективе ребенок находит благоприятные условия для самоопределения, самореализации и самоидентификации — личность развивается.

Оба эти примера говорят о том, что определение коллектива как объединения, подавляющего личность (по версии Е.В. Бондаревской и С.В. Кульневича) или, напротив, развивающего личность (по версии Н.Е. Щурковой), оказывается малопродуктивным и ни на йоту не приближает нас к пониманию того, что есть коллектив.

По нашему мнению, более взвешенного и менее идеологизированного взгляда на коллектив придерживаются такие его исследователи, как Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, В.А. Караковский, А.В. Мудрик. Коллектив, в их трактовке, многоаспектен: за счет одних своих свойств он может порождать процессы нивелировки личности, ее усреднения; за счет других — развивать ее индивидуальность и творческий потенциал [2, с. 35]. Положение личности в коллективе характеризуется одновременно как ее идентификацией с коллективом, так и ее обособлением в коллективе. Сам же коллектив авторами определяется как сложная социальная система, характеризующаяся органичным единством организации и психологической общности. Сделанный здесь акцент на двойственной природе коллектива — как организации и как психологической общности, — на наш взгляд, чрезвычайно важен. Это означает, что для настоящего детского коллектива свойственно:

— органичное сочетание его формальной структуры (как правило, выраженной в системе самоуправления и распределении социальных ролей) и структуры неформальной (выраженной в делении коллектива на стихийно складывающиеся микрогруппы и появлении неформальных лидеров);

— сориентированность норм и ценностей, задаваемых коллективом, и норм и ценностей, привносимых в коллектив каждым его членом;

— гармоничное соединение деловых и неофициальных межличностных отношений в коллективе.

Именно эта особая черта коллектива позволяет выделить его среди других форм объединения детей или взрослых. Именно благодаря ей можно понять, что нельзя считать коллективом, например, тусовку хиппи (представляющую собой неорганизованную, но психологически и эмоционально сплоченную общность) или только что сформированный школьный класс с выбранными органами самоуправления (представляющий собой организацию с четкой внутренней структурой, но не являющийся еще психологической общностью).

Процесс становления детского коллектива, то есть достижение органичного соединения и сориентированности организации и психологической общности детей, весьма и весьма сложен. Уровня коллектива может достигнуть далеко не всякий школьный класс, кружковая группа, спортивная команда, игровая общность, отряд детского лагеря отдыха и т.д. Коллектив — это особый социальный феномен, а потому он имеет все основания называться именно коллективом.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. *Бондаревская Е.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учебное пособие для студентов средних и высших учебных заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. 560 с.

2. *Караковский В.А.* Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова. М.: Новая школа, 1996. 157 с.

3. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2004. 640 с.

## ЧТО МЫ ДЕЛАЕМ, КОГДА ВОСПИТЫВАЕМ?

Л.И. ТИМОНИНА

Когда мы говорим о воспитании, возникает огромное количество вопросов. Связано это, наверное, с тем, что каждое новое поколение пытается найти ответ на главный вопрос: как надо воспитывать молодежь, чтобы она соответствовала представлениям старших? Что является в воспитании главным? Какова цель воспитания?

Начать следует с ответа на вопрос: а что же такое воспитание? Если мы откроем словари, книги и учебники по педагогике разных времен и народов, то найдем, что определения понятия «воспитание» будут различными. Его определяют как взращивание, сопровождение, процесс, деятельность, результат; рассматривают в широком и узком смысле слова. Большинство авторов считают, что воспитание — это целенаправленный процесс (деятельность), осуществляемый в образовательной организации. Является ли семейное воспитание целенаправленным? И что важнее: воспитание семейное или в детском саду, школе, учреждении дополнительного образования?

Даже если мы согласимся с кем-то из авторов, принимая его определение, возникнет следующий вопрос: что надо делать, чтобы воспитывать? На этот вопрос готовы отвечать все. Причем ответы, как правило, типовые (проверено на практике): наказывать, поощрять, объяснять, давать советы, поручения, показывать пример. Одним словом, большинство опрошенных говорят о прямом воздействии на воспитанника. Дальше возникают сразу несколько вопросов: а может ли быть что-то кроме прямого воздействия и воспитываются ли (становятся воспитанными) при этом те, на кого оказывается воздействие? Какие конкретные действия необходимо совершать педагогу, родителю? Можно ли воспитывать взрослого человека? Какого человека мы можем считать воспитанным? Что является результатом воспитания?

Итак, перед нами вопросы, на которые мы будем искать ответы.

Вопрос первый: что такое воспитание?

В.И. Даль определял воспитание как **заботу** о вещественных и нравственных потребностях малолетнего, до возраста его; в низшем значении **вскармливание**; в высшем значении **научение, наставление, обучение** всему, что для жизни нужно [8, с. 249].

Я.А. Коменский писал: «...никто не может сделаться образованным без воспитания или **культивирования**, т.е. без **прилежного обучения и попечения**... нам нужно такое образование, которое делало бы нас способными всегда все правильно разуместь, желать, делать, высказывать; только тогда, достигнув умом, душой, рукой и языком должного совершенства, мы будем справедливо называться людьми» [10, с. 12].

К.Д. Ушинский отмечал, что: «Слово “воспитание” прилагается не к одному человеку, но также к животным и растениям, а равно и к историческим обществам, племенам и народам, то есть к организмам всякого рода, и воспитывать, в обширнейшем смысле слова, — значит **способствовать развитию** какого-нибудь организма посредством свойственной ему пищи, материальной или духовной» [16, с. 47].

В современном толковом словаре воспитание определяется как целенаправленное развитие человека, включающее освоение культуры, ценностей и норм общества. Осуществляется **через образование**, а также **организацию жизнедеятельности** определенных общностей. В воспитании **взаимодействуют** личность, семья, государственные и общественные институты; учебно-воспитательные заведения, средства массовой коммуникации, религиозные институты, общественные организации и др. [13, с. 98].

В.А. Сластенин писал, что прежде всего различают воспитание в широком и в узком смысле. Воспитание в широком смысле рассматривается как общественное явление, как **воздействие** общества на личность. В данном случае воспитание практически отождествляется с социализацией. Воспитание в узком смысле рассматривается как специально организованная **деятельность педагогов и воспитанников** для реализации целей образования в условиях педагогического процесса. Деятельность педагогов в этом случае называется воспитательной работой.

А.В. Мудрик в учебнике «Социальная педагогика» рассматривает воспитание как «относительно осмысленное и более или менее целенаправленное и планомерное **взрачивание** человека в соответствии со спецификой целей и ценностей организаций и групп, в которых оно осуществляется» [12, с. 18].

В учебнике Д.А. Белухина «Личностно ориентированная педагогика» воспитание определяется как «**организация вхождения** ребенка в контекст современной культуры и **становление** его личности как стратега собственной жизни, достойной человека» [2, с. 216].

«В основе воспитания лежит процесс **ориентации** на нравственные ценности», — утверждал В.А. Караковский [9, с. 14].

Ш.А. Амонашвили, представитель гуманно-личностной педагогики, иначе рассматривал вопросы воспитания. «Задача воспитания заключается в том, чтобы **помогать** детям в их взрослении, поддерживать даже малейшее продвижение на этом пути» [1, с. 22].

Рассматривая воспитание с точки зрения психологии, Л.С. Выготский писал: «Воспитание никогда не начинается на пустом месте, не выковываются совершенно новые реакции, не осуществляется первый толчок. Напротив, всегда исходят из уже готовых и данных форм поведения и говорят об их изменении, стремятся к замене, но не к созданию абсолютно нового. В этом смысле всякое воспитание есть **перевоспитание уже осуществленного**. Поэтому первым требованием воспитания является совершенно точное знание наследственных форм поведения, на основе которых придется настраивать личную сферу опыта. И вот здесь-то знание индивидуальных различий выступает с особой силой» [5, с. 369].

В книге «Личность и ее воспитание в детском возрасте» Л.И. Божович обращала внимание на то, что «необходимо построить воспитательный процесс так, чтобы он **исключал случайность и стихийность** и позволял добиваться полноценного формирования личности каждого ребенка. А для этого формирование личности должно, с одной стороны, осуществляться в соответствии с тем нравственным образцом, с тем идеалом, который воплощает требования общества к человеку, с другой стороны, преследовать цель свободного развития индивидуальных особенностей ребенка» [4, с. 8].

Воспитание рассматривают как «всеобщее социальное явление, **процесс передачи** от поколения к поколению **социального опыта, знаний, ценностей** с целью подготовки их к жизни и труду; и как целенаправленный, специально организованный процесс воспитателей и воспитанников по формированию личности; и как конкретную **практическую деятельность**, профессиональную и непрофессиональную» [14, с. 123].

Закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет воспитание как **деятельность**, направленную на развитие личности, формирование у обучающихся трудолюбия, ответственного отношения к труду и его результатам, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества

и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде [18].

Итак, даже очень небольшой экскурс в педагогику показывает, что рассматривать воспитание необходимо с разных сторон.

1. Воспитание можно рассматривать в широком и в узком смысле слова. В этом случае можно говорить о непрофессиональном и профессиональном влиянии на личность. В широком смысле — это передача социального опыта от одного поколения к другому. Максимальное влияние на развитие личности оказывает семья, социальная и природная среда, в которой растет человек, государство, в котором происходит взросление. Воспитание в таком контексте можно рассматривать как процесс обогащения личности знаниями о мире и социальным опытом, который приобретается во взаимодействии с членами семьи, социума, объектами человеческой культуры. Рассматривая воспитание в узком смысле, мы имеем в виду целенаправленное профессиональное педагогическое влияние на развитие личности.

2. Воспитание в узком смысле предполагает, что педагог по отношению к воспитаннику осуществляет целенаправленную педагогическую деятельность. Он является носителем ценностей и целей воспитания, заданных государством, а также специалистом, владеющим специальными методами, технологиями воспитания. Воспитатель — это человек, выполняющий воспитательные функции в образовательной организации. Словарь русских синонимов соотносит термин «воспитатель» со следующими словами: гувернёр, ментор, наставник, наставитель, пестун, учитель, дядька, образователь, атабек, педагог. Каждый термин отражает определенную специфику деятельности, связанную и с историческим периодом, и с профессиональной позицией воспитателя. Например, слово «пестовать» означает воспитывать с любовью, и, следовательно, пестун — тот, кто с любовью воспитывает ребенка. Действия, которые будет совершать педагог, во многом зависят от того, какие ценности он «несет» воспитанникам, какие цели ставит в воспитании, какая у него профессиональная позиция. В связи с этим можно говорить о возможных действиях педагога: помощь, сопровождение, взаимодействие с воспитанниками, воздействие, управление деятельностью детей, организация их жизнедеятельности и т.д. Воспитательную деятельность можно рассматривать как совокупность действий педагога, направленных на развитие личности воспитанника. Опыт показывает, что влияние педагога

на личность воспитанника будет более эффективным, если педагог будет восприниматься ребенком как значимый взрослый.

3. Воспитанник, школьник — это человек (ребенок, подросток, юноша), как правило, находящийся в образовательной организации, где на его личность оказывают целенаправленное влияние. Но мы прекрасно понимаем, что каждый воспитанник — это уже личность со своим опытом жизнедеятельности, со своими индивидуальными особенностями, со своими ценностями, установками, мотивами, целями. Задача педагога учесть все эти личностные факторы и так выстроить свою деятельность, чтобы она была результативна, чтобы влияние, оказываемое на человека, было им воспринято. Нельзя не учитывать активность воспитанника, его восприимчивость или невосприимчивость к воспитательным действиям педагога.

4. Когда мы говорим о воспитании, то представляем себе воспитателя и воспитанника. Если ребенок находится в образовательной организации, то воспитательное влияние на него оказывает сразу несколько педагогов. Встает вопрос: а согласованы ли цели, методы, технологии воспитательной деятельности всех педагогов и как это соотносится с действиями родителей? Кроме того, ребенок находится в детской группе, например, в классе, и педагоги работают с целым классом и с каждым ребенком индивидуально. Как влияют коллективные формы воспитательной деятельности на конкретного воспитанника и какое в процессе взаимодействия осуществляется взаимовлияние детей друг на друга?

Рассматривая воспитание, приходится говорить о сложной системе взаимодействий, взаимосвязей, в которой каждый участник является действующим лицом со своими целями, установками, идеалами, представлениями. То есть существует сложная социальная система, как целостное единство, основным элементом которой являются люди, их взаимодействия, отношения и связи. Но система воспитания отличается от иных социальных систем тем, что у отдельных субъектов этой системы (педагогов) есть цели, ориентированные на развитие личности воспитанников. Компонентами системы воспитания будут цели и ценности воспитания, субъекты (педагоги, дети, родители, педагогический, детский, родительский коллективы), взаимодействие между субъектами, отношения, возникающие в процессе этого взаимодействия между субъектами. При этом мы понимаем, что в основе взаимодействия лежат методы, технологии, которые в соответствии с целями использует педагог. Система воспитания не является изолированной. Она встраивается в социум. Педагогу необходимо учитывать те факто-

ры, которые влияют на развитие личности за рамками образовательной организации. В первую очередь — это семья. Влияние семьи и педагогов на ребенка не должно быть как минимум противоречивым.

5. В определениях понятия воспитания фигурирует представление об общей цели: формирование и развитие личности, становление личности, возвращение человека, подготовка человека к жизни и труду, вхождению в культуру, освоение ребенком норм поведения в обществе. Как правило, речь идет об изменениях в личности. В философии, социологии, психологии, педагогике термин «**ЛИЧНОСТЬ**» рассматривался многими учеными. В широком, традиционном смысле, личность — это индивид как субъект социальных отношений и сознательной деятельности. В узком смысле, личность — определяемое включенностью в общественные отношения системное качество индивида, формируемое в совместной деятельности и в общении. Согласно А.Н. Леонтьеву, личность как качественно новое образование формируется благодаря жизни в обществе [19, с. 216]. По определению Д.А. Белухина, личность — это человек, обладающий устойчивой совокупностью социально значимых качеств, то есть формирующихся и развивающихся в обществе и необходимых для жизни в нем [2, с. 65]. Можно выделить качества личности на основе предложенных разными учеными вариантов ее структуры. Так, например, С.Л. Рубинштейн в структуру личности включал направленность, совокупность приобретенных знаний, умений и навыков и индивидуально-психологические свойства. Воспитательные влияния не могут быть направлены на какое-то отдельное качество, как правило, затрагивается система качеств. То есть влияние на личность является комплексным.

6. Ядром личности считают мотивационную сферу, то есть потребности, мотивы, ценности, цели, а воспитание считается ведущей силой **мотивационно-ценностного развития личности**, то есть главным результатом воспитания является не столько формирование качеств, сколько формирование новых социальных мотивов или преобразование уже имеющихся. Возможно, это только в ситуации **усвоения и присвоения социального опыта**, через приобретение знаний и проживание, переживание реальных ситуаций деятельности, взаимодействия с миром. «Формирование личности хотя и есть процесс освоения специальной сферы общественного опыта, но процесс совершенно особый. Он отличается от усвоения знаний, умений, способов действий. Ведь здесь речь идет о таком освоении, в результате которого происходит формирование новых мотивов и потребностей, их преобразование, их соподчинение. А достичь все-

го этого путем простого усвоения нельзя. Усвоенный мотив в лучшем случае мотив знаемый, но не реально действующий, т.е. мотив неистинный. Знать, что должно делать, к чему следует стремиться, — не значит хотеть это делать, действительно к этому стремиться. Новые потребности и мотивы, а также их соподчинения возникают в процессе не усвоения, а переживания, или проживания. Этот процесс всегда происходит только в реальной жизни человека. Он является всегда эмоционально насыщенным, часто субъективно творческим» [7, с. 196]. Если педагог развивает личность, то, с точки зрения воспитанника, процесс развития его личности возможен только при условии, что он получает знания и приобретает опыт самостоятельной индивидуальной или коллективной жизнедеятельности.

7. Если педагог осуществляет воспитательную деятельность, то что в этом случае происходит с воспитанником, какие внутренние механизмы, связанные с развитием личности, действуют? Выделяют стихийные и сознательные механизмы. К стихийным «можно отнести достаточно общий механизм сдвига мотива на цель, а также более специальные механизмы идентификации и освоения социальных ролей. Это стихийные механизмы, потому что субъект, подвергаясь их действию, в полной мере не осознает их и уж во всяком случае сознательно ими не управляет. Они господствуют в детстве, до подросткового возраста, хотя затем также продолжают участвовать в развитии личности вместе с сознательными формами «самопостроения» [7, с. 197]. Сознательные механизмы связаны с познанием, усовершенствованием себя и поиском смысла жизни.

8. Педагогика рассматривает процессы, связанные с изменениями человека под влиянием внешних, в первую очередь целенаправленных факторов. В педагогической практике речь идет о **формировании, развитии, становлении** личности, развитии индивидуальности как цели деятельности педагогов. Часто эти термины используются как синонимы. Но необходимо понимать их смысл, потому что использование каждого слова неслучайно, оно связано с целями воспитания, позицией педагога, а следовательно, с педагогическими действиями, направленными на воспитанника.

Термин «**формирование**» толкуется как порождение и как придание определенной формы, законченности чему-либо [13, с. 887]. Этимология слова «формирование» связана с немецким — *form* и латинским — *forma*. Формой может быть «внешнее очертание какого-либо предмета», «некий шаблон, с помощью которого основному предмету придается определенное очертание», а также «одинаковая по покрою

и цвету спецодежда» [15]. Следовательно, формирование можно рассматривать как придание чему-либо четко заданного очертания.

**Развитие** рассматривается как процесс закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное, переход от старого качественного состояния к новому, от простого к сложному, от низшего к высшему. Развить — значит усилить, дать чему-то окрепнуть, укрепиться [13, с. 664]. В.С. Соловьев в сочинении «Философские начала цельного знания» писал: развитие определяется как такой ряд имманентных изменений органического существа, который идет от известного начала и направляется к известной определенной цели.

**Становление** — это возникновение, образование чего-нибудь в процессе развития [13, с. 789]. То есть становление рассматривается как процесс начала, зарождения чего-либо [13, с. 92].

В.И. Даль, объясняя термин «становление», связывает его с исходным «стать». Ставать, стать, становление — имеют множественное значение: 1) дать самому себе стоячее положение, быть на ногах, подняться стойком; 2) измениться, принять иные свойства, качества; 3) начинать; 4) в будущем значении — намерения; 5) случиться, сделаться, сбыться, состояться, приключиться [8, с. 309–310].

Макс Фасмер, объясняя этимологию слова «становиться», связывает ее со значением «приступать» [17].

Все три термина говорят об изменениях, но при этом формирование и становление больше соответствуют начальному этапу этих изменений, который завершается созданием (сделать существующим что-либо), а развитие — непрерывный процесс закономерного целенаправленного изменения.

Кроме такого различия, можно говорить о роли внешних и внутренних факторов в процессе изменений. Формирование предполагает ведущую роль внешних факторов, развитие и становление связано не только с внешними, но в большей мере с внутренними факторами. Развитие человека — это процесс изменения его личности под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых, социальных и природных факторов. Это качественное изменение основных сфер личности.

Использование в педагогике терминов «формирование», «становление», «развитие» неслучайно. Оно во многом является отражением целей и позиции педагогов по отношению к приоритету внешних и внутренних факторов влияния на человека. Если педагог верит в стремление человека стать лучше, в наличие у него потенциалов

для самосовершенствования, речь будет идти, прежде всего, о становлении и развитии. Если же учитель придает главное значение внешним воздействиям на ученика, то речь будет идти о формировании личности.

Современная педагогическая наука, опирающаяся на гуманистические принципы воспитания, ориентирует педагогов-практиков на такое отношение к воспитанникам, которое позволяет им быть активными, самостоятельными, самим выбирать свой жизненный путь. В этом случае педагог может поддержать воспитанников, помочь им продвигаться вперед, сопровождать их на пути достижения цели.

Термин **«педагогическая поддержка»** был введен О.С. Газманом. Смысл слова «поддержка» заключается в том, что поддерживать можно лишь то, что имеется в наличии, но нуждается в создании специальных условий для оптимального развития. Под педагогической поддержкой понимается система совместной деятельности педагога и ученика, направленная на сохранение самости последнего и ставящая целью поддержать его в процессах «само». Развитие индивидуальности, «самости», по мнению О.С. Газмана, и составляет в широком смысле содержание педагогики свободы. Цель этой педагогики можно определить как помощь детям в становлении их автономного внутреннего мира, предметом педагогической деятельности выступают средства, помогающие человеку в саморазвитии — самоопределении и самореализации.

О.С. Газман определял педагогическую поддержку как «процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, творчестве, образе жизни» [6].

Для педагогической поддержки важно, чтобы ребенок научился владеть собой, учился становиться хозяином собственной жизни, то есть человеком, умеющим заботиться, устраивать, применять и использовать собственную жизнь по своему усмотрению.

Целью педагогической поддержки является «выращивание» субъектной позиции ученика, воспитанника, такой, которая предполагает: а) наличие развитого сознания, способного к самостоятельному выбору; б) наличие воли, механизма удержания концентрации внимания и усилий, направленных на практическую деятельность по осуществлению выбора; в) наличие деятельности, которую необходимо спланировать и реализовать, а значит, наличие умения проектировать.

**Индивидуальная педагогическая помощь**, по мнению А.В. Мудрика, — это сознательная попытка помочь человеку приобрести знания, установки и навыки, необходимые для удовлетворения своих позитивных потребностей и интересов и удовлетворения аналогичных потребностей других людей; в осознании человеком своих ценностей, установок и умений; в развитии самосознания, в самоопределении, самореализации и самоутверждении; в развитии понимания и восприимчивости по отношению к себе и к другим, к социальным проблемам; в развитии чувства причастности к семье, группе, социуму [11, с. 229].

Осуществляя педагогическую помощь, взрослый устраняет препятствия, мешающие деятельности, самореализации ребенка. Здесь не может быть единых, одинаковых для всех детей способов оказания такой помощи. Все дети разные, у них разные проблемы, разное отношение к ним. Поэтому и способы оказания такой помощи могут быть только индивидуализированными.

Педагогическая помощь может принимать различные формы: изменение среды, ситуации взаимодействия со взрослыми и сверстниками, переформулировка стоящей перед ребенком задачи, совместное с ним решение. Выбор форм помощи будет зависеть от особенностей ребенка, его проблемы, от позиции взрослого и особенностей взаимоотношений между взрослым и ребенком. Взрослому важно не только найти приемлемые варианты помощи, но и сделать так, чтобы ребенок эту помощь принял. Для этого важно доброжелательно и безоценочно подходить к ребенку, соблюдать при необходимости конфиденциальность, руководствоваться принципом «не навреди».

**Сопровождение**, по мнению М.Р. Битяновой, является многомерным понятием, определяющим в первую очередь позицию педагога по отношению к обучающемуся, воспитаннику, принятие последнего как субъекта его жизнедеятельности и развития. Сопровождение понимается как деятельность, направленная на создание условий, способствующих успешному обучению, развитию ребенка в конкретной среде [3, с. 6–8].

Сопровождение строится на некоторых ценностных принципах.

— Следование за естественным развитием ребенка на данном возрастном и социокультурном этапе его жизненного пути. Сопровождение опирается на те психические, личностные достижения, которые есть у ребенка и составляют уникальный багаж его личности.

— Приоритетность целей, ценностей и потребностей развития самого ребенка.

— Ориентация деятельности на создание условий, позволяющих ребенку самостоятельно строить систему отношений с миром, окру-

жающими людьми и с самим собой, совершать лично значимые жизненные выборы. Взрослый должен научить ребенка принимать решения, касающиеся самого себя, и нести всю полноту ответственности за них.

Педагогическая поддержка, помощь, сопровождение в процессе воспитания основаны на принятии, понимании ребенка, отношении к нему как субъекту жизнедеятельности, ориентированы на активность, самостоятельность.

Воспитательное влияние на личность может быть различным, поэтому важно говорить о стратегиях воспитательного влияния.

**Стратегия** определяется как способ достижения сложной цели, как способ действий, особо необходимый в ситуации, когда для прямого достижения основной цели недостаточно наличных ресурсов; как своего рода искусство экономии средств в осуществлении результативного действия. Стратегия — это форма организации человеческих взаимодействий, максимально учитывающая возможности, перспективы, средства деятельности субъектов, проблемы, трудности, конфликты, которые препятствуют осуществлению взаимодействий. Понятие стратегии включает в себя и понятие планирования, и понятие проектирования действий, и определенный концептуально-теоретический компонент, но программные и теоретические схемы в развертывании этого понятия оказываются подчиненными реализации стратегии; отдельные фигуры или схемы могут меняться местами или трансформироваться ради поддержания общей направленности действия.

Одной из стратегий воспитания является прямое **воздействие** на личность воспитанника. При этом воспитанник однозначно понимается как объект воздействия, а педагог — как субъект, знающий, что и как должен делать воспитанник. В процессе такого воздействия могут формироваться представления о нормах и ценностях, правилах жизни в обществе, через требование, поручение, упражнения формироваться умения и навыки поведения в обществе.

Воспитание можно рассматривать как **взаимодействие** воспитателя и воспитанника или воспитанников, как делание чего-то важного, полезного, интересного вместе. Идеальной формой взаимодействия является сотрудничество. Позиция педагога при этом должна быть гуманистической, помогающей. В этом случае речь будет идти о субъект-субъектных отношениях. Педагог принимает активность воспитанников как значимую составляющую совместной деятельности. Очень важно научиться делить полномочия, доверять детям, советоваться, а главное — видеть, что можно совершить вместе. Примером такого взаимодействия является «коллективная творческая деятельность».

Воспитание может идти опосредованно, через **создание условий**, соответствующей среды и схематично рассматриваться как взаимодействие «субъект — условия — субъект», например, создание ситуации, которую должен самостоятельно разрешить воспитанник; создание среды, в которой человек может вести себя только определенным образом.

Чаще всего процесс воспитания строится как **управление** деятельностью воспитанников, например, подготовка и проведение какого-либо мероприятия, когда инициатива и организация находятся в руках воспитателя, а исполнителями, участниками являются дети. Педагог, беря на себя функции менеджера, ставит цели, планирует, организует, контролирует, реализует задуманное, анализирует деятельность детей и собственную работу. При этом допускается различная степень участия школьников во всех процессах. Но тем не менее все управленческие функции сосредоточены в руках педагога.

В последнее время стала все чаще проявляться еще одна стратегия воспитательного влияния на личность школьника — **ситуативное или системное включение школьников в деятельность** иной организации, вне школы. Примером могут служить образовательные программы музеев, библиотек, предприятий, специально созданных для конкретных целей структур, например ориентированных на профессиональную ориентацию общественных организаций. Эти структуры создают дополнительные образовательные программы, в которых участвуют дети вместе со своими классами или семьями. Самое важное в этих программах — грамотно построенная работа с детьми: рассказали, показали — создали образ, дали возможность сделать что-то своими руками, удивили. Происходит процесс и усвоения, и присвоения нового для детей опыта. Возможности такого включения в деятельность растут, образовательное пространство становится все более открытым и разнообразным. Задача педагога — выбрать в соответствии с целью воспитания маршрут движения детей или предложить выбор детям и их родителям в соответствии с их интересами и возможностями. Но здесь есть одна опасность, заключающаяся в том, что мы формируем у ребенка качества потребителя услуги, которую предлагают другие. Для личностного развития важно, чтобы ребенок научился самостоятельно решать стоящие перед ним социальные задачи, быть организатором своей жизнедеятельности.

Нельзя сказать, что какая-то стратегия воспитания будет наиболее эффективной. Выбор стратегии воспитательных влияний будет зависеть от возраста и особенностей детей, от целей и содержания

воспитания, от ситуации, от возможностей воспитательной среды, от профессиональной позиции педагога.

Важно помнить, что воспитание пронизывает всю жизнь образовательной организации. Воспитание происходит на уроке в процессе взаимодействия школьника с учителем, с другими учащимися. Личность учителя, его манера общения, организации деятельности детей имеет большое значение для воспитания. Воспитательным потенциалом обладает содержание учебного материала, изложенного в учебниках. Немаловажное значение имеет общая психологическая атмосфера в школе, в классе. Наличие или отсутствие сформированного детского и педагогического коллективов — существенное условие воспитания. И конечно, в каждой образовательной организации должна быть специально организованная воспитательная деятельность, которая планируется и организуется как педагогами, так и органами ученического самоуправления с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, их опыта совместной деятельности, их интересов и возможностей.

Есть еще одно замечание, касающееся воспитания. Очень сложно оценить значимость того или иного воспитательного влияния на личность воспитанника. Порой нам как педагогам кажется, что вот сейчас мы сделали что-то такое важное для воспитания, а оказывается, что конкретный ребенок и не ощутил нашего усилия. Для него наши действия прошли незамеченными. Но бывает и иная ситуация. Мы что-то сказали или сделали по отношению к ребенку мимоходом, не помня потом ни ситуации, ни своих слов, а человек это запомнил на всю жизнь.

Конечно, с профессиональной точки зрения мы должны уметь оценивать, какое влияние оказываем на детей в каждый момент своего прикосновения к личности. Проблема только в том, что дети разные. И то, что для одного важно сегодня, для другого уже пройденный этап или он до него еще не дорос. Поэтому, как ни банально это звучит, педагог всегда должен быть профессионалом, в любой момент времени, на уроке, в общении с коллегами, учениками, родителями, в жизни он должен быть Личностью и примером для детей.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. *Амонашвили Ш.А.* В школу — с шести лет / Ш.А. Амонашвили // Педагогический поиск / сост. И.Н. Баженова. 3-е изд., с испр. и доп. М.: Педагогика, 1990. 560 с.
2. *Белухин Д.А.* Личностно ориентированная педагогика / Д.А. Белухин. М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. 448 с.

3. *Битянова М.Р.* Работа психолога в начальной школе / М.Р. Битянова, Т.В. Азарова, Е.И. Афанасьева, Н.Л. Васильева. М.: Генезис, 2001. 341 с.
4. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование.) / Л.И. Божович. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
5. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. М.: АСТ: Астрель, 2008. 671 с.
6. *Газман О.С.* Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О.С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. № 3. 1995. С. 59–60.
7. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Введение в общую психологию / Ю.Б. Гиппенрейтер. М., 2018. 352 с.
8. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Русс. яз., 1999. Т. 1: А-З. 1999. 699 с.
9. *Караковский В.А.* Воспитание для всех / В.А. Караковский. М.: НИИ школьных технологий, 2008. 240 с.
10. *Коменский А.А.* О развитии природных дарований / Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. 576 с.
11. *Мудрик А.В.* Введение в социальную педагогику: учебное пособие для студентов / А.В. Мудрик. М.: Институт практической психологии, 1997. 229 с.
12. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика: учебник для студентов учреждений высш. проф. образования / А.В. Мудрик. 8-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 240 с.
13. *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка: 72 500 слов и 7500 фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. М.: АЗЪ, 1993. 907 с.
14. Педагогика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А.П. Тряпицыной. СПб.: Питер, 2013. 304 с.
15. *Семенов А.В.* Этимологический словарь русского языка. Русский язык от А до Я / А.В. Семенов. М.: Изд-во «ЮНВЕС», 2003. 704 с.
16. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. 576 с.
17. *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / М. Фасмер; пер. с нем. и доп. члена-корреспондента АН СССР О.Н. Трубачева; под ред. и с предисл. проф. Б.А. Ларина. Изд. 2-е. М.: Прогресс, 1986. 576 с.
18. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 16.04.2022) «Об образовании в Российской Федерации».
19. *Шапарь В.Б.* Словарь практического психолога / В.Б. Шапарь. М.: АСТ: Торсинг, 2004. 734 с.

## КОММУНИКАТИВНЫЙ, ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ, СЕТЕВОЙ ПОДХОДЫ К ВОСПИТАНИЮ

П.В. СТЕПАНОВ

### КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ

Мыслители XX века в лице Ф. де Соссюра, Р. Барта, М. Фуко, Ю. Лотмана, У. Эко и др. подарили нам возможность рассматривать явления культуры как коммуникативные явления: язык, текст, знак. Это оказало сильнейшее влияние на гуманитарные науки, которое К. Леви-Стросс в свое время сравнил с обновляющим влиянием ядерной физики на науки точные. В качестве знаковых (семиотических) систем исследователи самых разных научных отраслей стали рассматривать танцы, моду, ритуалы, родственные связи, живопись, архитектуру, экономику. Не является здесь исключением и такой феномен человеческой культуры, как воспитание. Ведь его сутью является как раз попытка передачи значений и смыслов от взрослых к детям. И осуществляется воспитание именно в ходе педагогической коммуникации, преимущественно побудительной направленности. Не так давно в педагогике стала даже разрабатываться новая область научного знания — педагогическая семиология. Ее задачей, как считает один из ее основоположников — М. Лукацкий, является «исследование феномена языкового влияния на учащегося в контексте образовательного процесса» [4, с. 45].

Коммуникация, по мнению выдающегося лингвиста Р. Jakobson, выглядит следующим образом. «Адресант (addresser) посылает сообщение адресату (addressee). Чтобы сообщение могло выполнять свои функции, необходимы: контекст (context), о котором идет речь (в другой, не вполне однозначной терминологии, «референт» = referent); контекст должен восприниматься адресатом, и либо быть вербальным, либо допускать вербализацию; код (code), полностью или хотя бы частично общий для адресанта и адресата (или, другими словами, для кодирующего и декодирующего); и наконец, контакт (contact) — физический канал и психологическая связь между адресантом и адресатом, обуславливающие возможность установить и поддерживать коммуникацию» [8, с. 198]. Если наложить модель Р. Jakobson на вос-

питание, то оно будет выглядеть как педагогическая коммуникация, которая связывает педагога (addresser) и ребенка (addressee), входящих друг с другом в контакт (contact) посредством языка (code) по поводу неких значений и смыслов (referent).

Воспитательная деятельность педагога действительно имеет ярко выраженную знаковую природу: свои поступки, слова, мимику и жесты педагог ориентирует так, чтобы они могли быть адекватно «прочитаны» ребенком, чтобы он имел возможность извлечь из них важные для его личностного развития значения и смыслы. Совершаемые педагогом действия, произносимые им фразы, сделанные им жесты — все это выступает в качестве знаков. Но этим знаковый характер воспитания не исчерпывается: рекомендуемые ребенку книги, предлагаемые вопросы для совместных обсуждений, используемые на уроке наглядные пособия, записи в электронном дневнике школьника, заметки на личной страничке педагога в социальной интернет-сети и многое другое также могут являться носителями определенным образом скомпонованной педагогом воспитывающей информацией.

Каждому из шести компонентов коммуникации (адресант, адресат, сообщение, референт, код, контакт), по мнению Р. Якобсона, соответствует одна из шести основных функций языка. И все они также используются педагогом в процессе воспитывающей коммуникации.

1. **Референтивная функция**, предполагающая ориентацию сообщения на референта, когда внимание сосредотачивается на объекте, о котором идет речь в сообщении (например, «Поступок жен декабристов — это настоящий подвиг»).

2. **Эмотивная функция**, предполагающая ориентацию сообщения на адресанта — то есть на того, кто говорит, на его эмоции, на его отношение к тому, о чем он говорит («Мне нравится, когда во время дискуссии вы не перебиваете и не стараетесь перекричать друг друга»).

3. **Конативная функция**, предполагающая ориентацию сообщения на адресата, побуждающая его к чему-либо («Ребята, давайте, перед тем как разбивать палатки, уберем мусор на поляне»). По всей видимости, конативная функция — это центральная функция педагогической коммуникации.

4. **Фатическая функция**, предполагающая ориентацию сообщения на канал коммуникации. Задача такого сообщения — установить, продолжить или прервать коммуникацию, проверить, работает ли канал связи («Свои предложения по планированию дел нашего класса вы можете скинуть мне в чат при электронном дневнике»).

5. **Метаязыковая функция**, предполагающая ориентацию сообщения на код. Р. Якобсон поясняет: «Если говорящему или слушающему необходимо проверить, пользуются ли они одним и тем же кодом, то предметом речи становится сам код: речь выполняет здесь метаязыковую функцию (то есть функцию толкования)». Такая функция часто присутствует и в педагогической коммуникации (например, «Если говорящий на отрядном огоньке поднимает руку — это означает, что он просит тишины»).

6. **Поэтическая функция**, предполагающая ориентацию сообщения на себя, когда внимание говорящего и слушающего сосредотачивается на самом сообщении («Война будет повторяться до тех пор, пока вопрос о ней будет решаться не теми, кто умирает на полях сражений» — интересное высказывание, не так ли?»).

По словам Р. Якобсона, в процессе коммуникации может быть реализована одна или сразу несколько функций. «Различия между сообщениями, — пишет автор, — заключаются не в монопольном проявлении какой-либо одной функции, а в их различной иерархии. Словесная структура сообщения зависит прежде всего от преобладающей функции» [8, с. 198]. Этот тезис, на наш взгляд, не является бесспорным. Некоторые сообщения могут структурироваться как эмотивные или референтивные сообщения, но главной их функцией при этом может быть, например, конативная, то есть функция побуждения. В педагогической коммуникации это явление очень распространено. Так, внешне референтивное сообщение педагога «В приличном обществе женщин принято пропускать вперед» может иметь отчетливо побудительную функцию, если оно произнесено в ситуации, когда кто-то из мальчиков, расталкивая своих одноклассников, врывается в двери школьной столовой. Такую же функцию побуждения может иметь и внешне эмотивное высказывание учителя, зашедшего в класс и увидевшего вымазанную мелом школьную доску: «Тц-тц-тц!» Эти междометия могут не столько выражать расстройство педагога (которое может оказаться и притворным), сколько недвусмысленно намекать дежурным на то, что доску все же следует вымыть. Получается, что одна функция (причем, функция центральная) может как бы скрываться за другими функциями — внешне более очевидными, но при этом не являющимися ведущими в данном сообщении.

Итак, воспитание — это коммуникация, в которой педагогические сообщения направлены на то, чтобы ребенок мог извлечь из них важные для своего личностного развития значения и смыслы. По-

наблюдаем за будничной работой педагога, воспитывающего детей: классным руководителем, учителем истории или руководителем, например, кружка «Юный садовод». Что бы ни делал педагог (создавал ли вместе со своими детьми сайт класса, отправлялся ли вместе с ними на экскурсию в исторический музей, трудился ли в их окружении на пришкольном участке), он всегда вступает в коммуникацию со своими воспитанниками, адресуя им важные для их личностного развития сообщения.

Причем эти сообщения не обязательно отправляются детям непосредственно в форме словесных побуждений — в виде нравоучительных назиданий, просьб или требований. Большинство из этих сообщений адресуется им не напрямую, а в свернутом виде. Они могут содержаться в контенте создаваемого сайта, в осматриваемых экскурсионных экспонатах, в трудовом примере самого педагога, в примере одноклассников, в их репликах по поводу происходящего, даже в выражениях их лиц. И на развитие личности ребенка влияют вовсе не процесс создания сайта, не экскурсия и не физический труд сами по себе. Влияют именно адресованные ему сообщения, а точнее — те значения и смыслы, которые ребенок из них извлекает.

Что же касается конкретных практических дел, в которых педагог участвует вместе со своими детьми, то это еще не само воспитание, а лишь его прелюдия, основа, на которой педагог выстраивает свою воспитывающую коммуникацию. Практические дела — это обстоятельства, в которых разворачивается воспитывающая коммуникация, с которыми она тесно переплетена и без которых не может существовать.

Для более точного понимания воспитания как коммуникативного феномена необходимо отказаться от обыденного, механистичного восприятия самой коммуникации. Коммуникация здесь — это не передача информации от отправителя получателю по некоему каналу связи. И даже не обмен информацией между ними. Такой упрощенный образ пригоден для описания телевидения, электронной почты или мобильной связи. Но он не подходит для описания коммуникации между людьми. Человеческая коммуникация устроена иначе, сложнее. Здесь не происходит передачи информации в буквальном смысле этого слова. «Передача» — это лишь метафора.

Согласно результатам исследований в области нейробиологии (У. Матурана, Ф. Варела), семиологии (Р. Барт, У. Эко), психологии общения (А.А. Леонтьев), в процессе коммуникации отправитель сообщения (неважно — вербального или невербального) не передает

получателю никаких связанных с ним значений и смыслов. Но он активизирует процессы означивания и осмысления этого сообщения получателем, которые тот осуществляет в координации с отправителем сообщения. Таким образом, коммуникация в мире людей — это их взаимная координация.

Эти выводы подтверждаются и экспериментальными данными, полученными в начале 1990-х годов нейрофизиологией. Итальянский исследователь Дж. Риццолатти со своими коллегами сделал следующее открытие. Когда кто-то выполняет какое-то действие или произносит речь, в головном мозге наблюдающего или слушающего активизируются те же самые нейроны, которые отвечают за выполнение его собственных действий или речевых актов [6, с. 135]. Именно благодаря этим нейронам, локализованным «на боковых поверхностях больших полушарий головного мозга» [6, с. 137] и названным Дж. Риццолатти «зеркальными нейронами», человек наделяет значениями и смыслами слова и действия другого человека. Это становится возможным только потому, что его головной мозг, обрабатывая полученные от партнера по коммуникации сигналы, подбирает к увиденным действиям или услышанным словам действия и слова из своего собственного каталога. То есть человеческий мозг координирует их. То же самое, как показали исследования Тани Сингер, происходит и с пониманием человеком эмоций и чувств, выражаемых другими людьми. Их значения и смыслы также координируются при помощи зеркальных нейронов [6, с. 159]. Зеркальные нейроны человеческого мозга отвечают именно за координацию значений и смыслов в процессе коммуникации.

Данное открытие имеет большое значение для педагогической науки. Оно помогает раскрыть механизм действия на ребенка используемых педагогом методов воспитания.

Перед тем как приступить к их анализу, еще раз выделим главную идею: в процессе коммуникации один человек (отправитель сообщений, в нашем случае — педагог) не передает другому человеку (получателю сообщений, в нашем случае — ребенку) информацию с ее значениями и смыслами. Он лишь «запускает», актуализирует познавательные процессы другого человека, побуждает того вырабатывать собственные значения и смыслы, соотнося их со значениями и смыслами автора сообщения. Таким образом коммуникативное воздействие одного человека на другого «не инструктивно, поскольку оно не диктует, какими должны быть производимые им эффекты» [5, с. 85]. Ребенок не является пассивным получателем значений и смыслов

(и связанных с ними знаний, отношений, опыта), он *сам их вырабатывает*, координируя их со значениями и смыслами педагога.

Как же функционируют методы воспитания: просьбы, советы, предостережения, похвала, запреты, демонстрация доверия, предложение включиться в то или иное дело, личный пример и т.п.? Используя тот или иной метод, педагог адресует ребенку то или иное сообщение. Стремясь достичь с его помощью определенной педагогической цели, он вкладывает в свое сообщение некие значения и смыслы, которые, по его замыслу, могут побудить ребенка приобрести те или иные социально значимые знания, развить в себе те или иные социально значимые отношения, включиться в осуществление тех или иных социально значимых дел. Но важно помнить, что сами по себе значения и смыслы не передаются вместе с сообщением. С сообщением передаются лишь акустические, визуальные, тактильные сигналы. Педагог передает ребенку не сами значения и смыслы, но открытую возможность — возможность наполнить это сообщение значениями и смыслами, скоординировав их с теми значениями и смыслами, которые вкладывал в данное сообщение педагог.

Опираясь на результаты исследований Р. Барта, У. Эко, А.А. Леонтьева [1, 7, 2], мы можем сделать вывод, что педагогическое сообщение выступает в качестве пустой формы, которую ребенок сам наполняет значениями и смыслами. Поэтому, чтобы используемый педагогом метод стал результативен, важно, чтобы ребенок скоординировал их со значениями и смыслами педагога.

Координация значений и координация смыслов — разные по своей сложности процессы.

Ребенок легко наполняет адресованные ему сообщения теми же значениями, которые вкладывал в них педагог, так как и тот и другой используют один и тот же язык, который является носителем значений. Фраза «пожалуйста, не ругайтесь» означает одно и то же и для педагога, и для ребенка. Поднятая вверх и обращенная ладонью вперед рука означает, что педагог просит тишины, и дети обычно легко придают этому жесту адекватное значение. Рубашка цвета хаки и пилотка старшеклассника для педагогов и детей в школе В.А. Караковского означает, что это — комиссар отряда школьного сбора и к нему может обратиться за помощью другой школьник. Возможная полисемия (многозначность) сообщения обычно устраняется коммуникативной ситуацией, в которой здесь и сейчас находятся педагог и ребенок. Так, например, фраза педагога «Надо бы сжечь все банки», наверное, может быть воспринята как левацкий экстремистский

призыв, подрывающий финансовую систему страны, но, будучи обращенной к детям, ужинающим консервами у походного костра, она легко наполняется значением призыва к совершению ими нехитрых природоохранных действий.

Итак, ребенок относительно легко координирует значение того или иного педагогического сообщения с тем значением, которое вкладывал в него сам педагог. Гораздо сложнее обстоят дела с координацией порождаемых педагогическими сообщениями смыслов — этих особенных, субъективно переживаемых человеком значений [3, с. 153–154]. Даже наполнив адресованное ему сообщение адекватным значением, ребенок не всегда будет наполнять его и тем же самым смыслом, который предполагался педагогом.

Это происходит потому, что получаемое ребенком педагогическое сообщение не существует изолированно от других сообщений, особенно тех, которые так или иначе повлияли на ребенка, на его знания, отношения, действия. Оно переплетается множеством ассоциативных связей с другими осмысленными им сообщениями, полученными по этому же или схожему поводу, в этих же или схожих обстоятельствах, от этого же педагога или от других адресантов. Оно вступает с ними в диалог — вторит им, противоречит, опровергает, подражает, пародирует, ссылается на них. В этом внутреннем диалоге как раз и вырабатываются ребенком те смыслы, которыми он будет наделять полученное им педагогическое сообщение.

От чего зависит вероятность того, что это детское осмысление будет скоординировано с педагогическим? Если ребенок в этот момент вовлечен вместе с педагогом (или другими субъектами, через которых ему было адресовано педагогическое сообщение) в совместное и интересное дело, если он переживает чувство своей общности с педагогом (или другими субъектами, через которых ему было адресовано педагогическое сообщение), то вероятность, что его значения и смыслы окажутся скоординированными со смыслами, которые вкладывал в это сообщение педагог, увеличится. Именно эта особенность воспитательной деятельности наблюдалась у всех успешных педагогов, чей опыт мы анализировали.

1. В процессе воспитания ребенок развивается не в результате прямого воздействия педагога, но в то же время и не изолированно от него. Ребенок развивается как автономный компонент социальной системы, координирующий свое поведение с другими ее компонентами — педагогом и детьми, с которыми он вступает в коммуникацию.

2. Воспитательная деятельность педагога имеет знаковую природу: свои поступки, слова, мимику и жесты педагог ориентирует так,

чтобы они могли быть адекватно «прочитаны» ребенком, чтобы он имел возможность извлечь из них важные для его личностного развития значения и смыслы.

3. Реализуя уникальную комбинацию методов воспитания, педагог создает своеобразный текст, который он адресует своему главному читателю — ребенку. Этот текст предъявляется ему в определенных практических обстоятельствах их жизни, в определенных формах их взаимодействия, в определенном контексте. Вероятность результатов педагогической коммуникации придает воспитанию ризоморфные черты. В какой момент и какие именно из используемых педагогом методов вызовут ожидаемые изменения в личностном развитии ребенка, трудно предсказать в силу специфики функционирования живых систем. Возможность любого из них превратиться в точку, актуализирующую личностное развитие ребенка, остается открытой — как и появление ростка из корневища-ризомы.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. *Барт Р.* Мифологии / Р. Барт. М.: Академический проект, 2014. 351 с.
2. *Леонтьев А.А.* Психология общения / А.А. Леонтьев. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 1997. 365 с.
3. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
4. *Лукацкий М.А.* Горизонты становления педагогической семиологии / М.А. Лукацкий // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 5 (26). С. 139–149.
5. *Матурана У.* Древо познания / У. Матурана, Ф. Варела. М.: Прогресс-традиция, 2001. 224 с.
6. *Риццолатти Дж.* Зеркала в мозге: О механизмах совместного действия и сопереживания / Дж. Риццолатти, К. Синигалья; пер. с англ. О.А. Кураковой, М.В. Фаликман. М.: Языки славянских культур, 2012. 208 с.
7. *Эко У.* Отсутствующая структура. Введение в семиологию / У. Эко. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1998. 432 с.
8. *Якобсон Р.* Лингвистика и поэтика / Р. Якобсон // Структурализм: «за» и «против». Сборник статей. М.: Прогресс, 1975. С. 193–231.

### **ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ**

Деятельностный подход — это подход, предполагающий рассмотрение воспитания сквозь призму человеческой деятельности:

- отвечающей определенной его потребности;
- побуждаемой сложной и иерархичной системой его мотивов;

- осуществляемой в виде цепочки целенаправленных действий и операций;
- реализующей то или иное его отношение к миру;
- обуславливающей и сопровождающей процесс становления его личности.

Деятельностный подход к воспитанию базируется на основных положениях психологической теории деятельности, представляющей ее как активность человека, отвечающую определенной потребности, побуждаемую мотивами, опосредующую взаимосвязи человека с предметной средой, реализующую его отношение к миру и представляющую собой цепочку целенаправленных действий (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Г. Асмолов и др.).

Наша воспитательная деятельность, как и любая другая деятельность, побуждается различными мотивами. У хорошего педагога ведущим мотивом его воспитательной деятельности является развитие личности ребенка, с которым он работает. Именно ради этого и действует педагог-воспитатель. Но есть и другие мотивы, которые побуждают нас к действиям: самореализация, стабильная работа, зарплата, карьера, признание коллег, похвала начальства, уважение родителей, любовь детей. У хорошего педагога, в полной мере овладевшего воспитательной деятельностью, эти мотивы не являются главными, смыслообразующими. Но они выполняют другую важную функцию — дополнительного стимулирования деятельности.

Наша воспитательная деятельность, как и любая другая, состоит из цепочки осуществляющих ее действий. Воспитывая ребенка, мы обычно стремимся реализовать именно их. Некоторые из нас делают это интуитивно, некоторые — вполне осмысленно. Все известные педагоги прошлого, все современные педагоги, добивавшиеся хороших результатов в воспитании, в том или ином виде совершали эти действия.

Основных таких действий немного, всего три. Каждое из них обладает некоторой самостоятельностью. У каждого из них есть своя частная цель. Но при этом все они взаимосвязаны, носят коммуникативный характер и хорошим педагогом всегда осуществляются ради личностного развития ребенка, то есть всегда подчинены главному мотиву его воспитательной деятельности. Эти действия могут совершаться различными способами, которые обычно называют методами воспитания. Различные комбинации методов, по-разному использу-

емых разными педагогами, придают воспитательной деятельности неповторимый характер. Но во все времена в руках всех успешных педагогов эти методы становились методами осуществления всего лишь трех педагогических действий.

Во-первых, вовлекать своих воспитанников в такие совместные дела, которые отвечали бы их интересам и потребностям. Это важно, потому что воспитание мало результативно там, где царят скука и принуждение.

Во-вторых, создавать вокруг себя такие детско-взрослые общности, которые объединяли бы педагога и его воспитанников ощущением своей принадлежности к некоему общему кругу, неформальными отношениями, взаимной симпатией. Это нужно, потому что без такого чувства общности педагог не станет для ребенка значимым взрослым, а следовательно, — не станет и воспитателем.

В-третьих, побуждать детей приобрести новые для них социально значимые знания, развить в себе те или иные социально значимые отношения, получить опыт осуществления тех или иных социально значимых действий. Это необходимо, потому что именно здесь происходит наполнение взаимодействия педагога и ребенка ценностно ориентирующим, воспитывающим, содержанием.

Воспитательная деятельность чем-то похожа на дерево, корни которого — мотивы, ветви — действия, а растущие на них листья — методы. Однажды начавшись и вырастая друг из друга, эти действия не сменяют одно другое, но могут осуществляться параллельно, переплетаясь, приостанавливаясь и возобновляясь вновь.

Результат же воспитательной деятельности обеспечивается только комплексностью и равноценностью названных действий. Ни одно из них не следует воспринимать как более важное в сравнении с двумя другими. Если какое-либо из этих педагогических действий начнет доминировать, вероятность получения воспитательных результатов снизится, а воспитание рискует превратиться в другие деятельности педагога.

Если в работе педагога будет доминировать первое, то воспитание рискует превратиться в работу аниматора или массовика-затейника.

Если второе, оно рискует остаться всего лишь приятным совместным времяпрепровождением педагога и ребенка.

Если третье, оно рискует выродиться в морализаторство и педагогическую демагогию — пожалуй, самого опасного антагониста воспитания.

Рассмотрим теперь каждое педагогическое действие в отдельности.

**Действие первое.** Вовлекать своих воспитанников в такие совместные дела, которые отвечали бы их интересам и потребностям. Среди таких дел могут быть познавательные, трудовые, игровые, развлекательные, спортивные, оздоровительные, творческие дела. Главное здесь — не столько их направленность (так как любое из них обладает воспитательным потенциалом), сколько именно вовлеченность в них детей

Что значит «вовлечь»? Это значит создать такие условия, чтобы у ребенка появились желание, внутренняя мотивация к участию в них, чтобы она направлялась не внешними стимулами, а внутренним побуждением, имеющим для ребенка личностный смысл. Только в этом случае воспитательный потенциал таких дел может быть в полной мере реализован педагогом.

Привлекательность для ребенка дел, совместно организуемых педагогом и его воспитанниками, способность этих дел отвечать интересам и потребностям ребенка, является важным правилом, которым педагогу не следует пренебрегать. Как педагогу сделать их привлекательными для ребенка? Что для этого нужно? Организаторские способности педагога? Да. Знание нюансов проведения этих дел? Конечно. Мастерство? Разумеется. Но прежде всего необходимо, чтобы те дела, в которые он старается вовлечь своих воспитанников, были привлекательными и для самого педагога. Важно, чтобы они могли отвечать и его интересам, и потребностям — творческим, эстетическим, познавательным и т.п. Сложно представить ситуации, когда, например, хорошим детским спортивным тренером становится человек, совершенно равнодушный к спорту. Много ли детей будет вовлечено таким педагогом в спортивные дела? Ответ вроде бы очевиден: не много. Но, увы, случается, что педагогу приходится организовывать и такие занятия с детьми, к которым у него «не лежит душа». Провести — по указанию начальства или по каким-то иным причинам — тот или иной тематический классный час, свозить своих воспитанников на тот или иной городской конкурс, организовать то или иное мероприятие. Нужно ли говорить, что воспитательный потенциал таких дел будет очень и очень низким?

Таким образом, привлекательность для педагога дел, организуемых им совместно с его воспитанниками, является не менее важным правилом, которым также не следует пренебрегать. Увлеченный каким-то делом педагог способен увлечь им даже тех детей, которым оно ранее казалось неинтересным и скучным. Учитель, влюблен-

ный в поэзию А.С. Пушкина, имеет больше шансов передать эту любовь своим ученикам, нежели любой другой. Классный руководитель, будучи страстным театралом, скорее всего, захочет приобщить к этому искусству и свой класс, организовав коллективные выходы в профессиональные театры, ставя совместно с детьми собственные любительские спектакли. Педагогу, увлеченному туризмом, несложно вовлечь в занятия туризмом и своих воспитанников. Это простое правило не стоит игнорировать, насаждая педагогу организацию тех дел, которые ему самому кажутся малопривлекательными. Последствия могут быть с педагогической точки зрения весьма печальными — эти дела, конечно, будут организованы, но вот личностно развивающими, воспитывающими, они вряд ли станут.

**Действие второе.** Создавать вокруг себя такие детско-взрослые общности, которые объединяли бы его и его воспитанников неформальными отношениями, взаимной симпатией, ощущением своей принадлежности к некоему общему кругу. Такие общности не просто играют важную роль в воспитании ребенка. Без них оно просто не может существовать. Воспитание осуществляется только в общностях, которые ребенок образует со значимыми для него взрослыми людьми.

Самая первая детско-взрослая общность складывается уже с первых дней его жизни — это семья. Переживая свою общность с родителями, ребенок вначале неосознанно, а потом и произвольно начинает отождествлять себя с ними, ориентироваться на них, схожим с ними образом интерпретировать окружающий мир. Другими словами — координировать с ними свое поведение. Он перенимает знания, отношения, действия тех людей, общность с которыми он переживает. По мере взросления его социальное окружение становится шире, он начинает встречаться с другими людьми, испытывать влияние других норм и ценностей, видеть другие интерпретации истины, добра, красоты. В какую сторону направится вектор его ценностного самоопределения, кто будет в большей мере влиять на становление его картины мира — родители, друзья, педагоги, герои книг или компьютерных игр? А будут это как раз те, с кем ребенок сможет почувствовать свою общность, с кем он сможет установить важнейшую для своего личностного развития связь.

Вот почему педагогу так важно стремиться создавать вокруг себя педагогизированные детско-взрослые общности: стремиться к тому, чтобы и у него самого, и у ребенка возникало ощущение их общей принадлежности к одному кругу занятий, интересов, увлечений; стремиться устанавливать, помимо необходимых для работы деловых от-

ношений, также и неформальные отношения с ребенком; стремиться сделать так, чтобы эти отношения переросли во взаимную комплиментарность, стать интересным для ребенка: своими увлечениями, знаниями, профессионализмом, характером, какой-то своей нетривиальностью. Многие великие педагоги прошлого отмечали особую притягательность для ребенка этой педагогической незаурядности, но, пожалуй, лучше всего об этом сказал В.А. Караковский: «Дети не всегда тянутся к знаниям, но всегда тянутся к личности. Самое плохое, когда учитель — “пирожок ни с чем”».

Детско-взрослые общности могут быть самыми различными по своей конфигурации.

Это могут быть парные общности, объединяющие только одного взрослого и одного ребенка. Такую общность могут образовать, например, ученик и его любимый учитель, спортсмен и его персональный тренер. Это отнюдь не массовое для системы образования явление, но все же оно встречается довольно часто. Наверное, многие из работающих в школе педагогов могут вспомнить тех детей, для кого они становились действительно значимыми взрослыми. А кто-то вспомнит собственное детство и встреченного когда-то своего Учителя, который повлиял на его дальнейшую жизнь.

Гораздо более распространенными в школах являются общности-группы. Таковыми могут стать, например, отряд в детском оздоровительном лагере, детская театральная студия или обычный школьный класс. Здесь перенимаемые ребенком знания, отношения, действия подкрепляются сигналами от других членов общности, как бы говорящих ему: «ты наш», «ты свой», «ты такой же, как и мы». Здесь во взглядах и поведении других детей он может находить подтверждение своим собственным.

Встречаются и виртуальные общности, складывающиеся в сети Интернет. Сегодня такого рода общностей много, но те из них, которые можно было бы назвать педагогизированными, встречаются пока еще очень редко. Между тем педагоги (чаще всего классные руководители) проникают и в виртуальные среды, создавая при школьных или классных сайтах форумы, открывая здесь дискуссионные площадки, создавая вместе со своими воспитанниками сообщества в социальных сетях или объединяясь в них с близкими им по духу или роду деятельности другими детьми и взрослыми. Конечно, следует помнить, что не каждая из таких виртуальных групп превращается в настоящую детско-взрослую общность, что не каждая из них имеет педагогическую ценность, что виртуальные общности ни

в коем случае не должны подменять собой реальные общности, построенные на реальном, непосредственном общении педагога и ребенка.

Наконец, это могут быть и общности, которые ребенок образует лишь актом своего воображения («квазиобщности»): общности с героями полюбившихся книг, прочитанных ребенком по совету взрослого, с историческими деятелями, которые привлекли внимание ребенка на проведенных учителем уроках, и т.п. В таких общностях педагог присутствует неявно, опосредованно.

**Действие третье.** Побуждать детей приобрести новые для них социально значимые знания, развить в себе те или иные социально значимые отношения, получить опыт осуществления тех или иных социально значимых действий. Только так формы взаимодействия педагога и ребенка приобретают свое воспитывающее содержание.

Как и оба предыдущих, это действие также осуществляется различными методами педагогической коммуникации, которые приобретают здесь отчетливо побудительную направленность.

Некоторые несут в себе очевидный ребенку побудительный смысл. К таким методам можно отнести просьбы, советы, рекомендации, предупреждения, указания, требования, запреты, риторические вопросы, выражения сомнения или согласия, похвалы или порицания и т.п.

Некоторые же на первый взгляд не выглядят побудительными, но используются педагогом таким образом и в таких ситуациях, что также оказываются способными выполнять побудительные функции.

Как уже отмечалось, побудительные сообщения могут быть адресованы ребенку не только посредством слов, но и посредством поступков, жестов, мимики, визуальных образов, музыки, костюма, предметов интерьера и т.д., и т.п.

Причем нам не обязательно являться автором всех адресуемых ребенку сообщений. Некоторые мы можем составлять из фрагментов сообщений, созданных когда-то другими людьми, для других адресатов и с другими целями. Главное здесь, разумеется, не их авторство, а их педагогическое применение. Ведь только вплетая прямые и косвенные побудительные сообщения в свое повседневное взаимодействие с ребенком, педагог превращает его в воспитание.

Конечно же, в воспитании у нас получается не все и не всегда! И причина не в педагоге. Причина — в специфике самого воспитания, результаты которого, как мы уже говорили, носят вероятностный характер. Наша деятельность принципиально отличается от деятель-

ности парикмахера или массажиста, несмотря на то, что они также работают с людьми. Мы работаем не столько с внешними, физическими, характеристиками человека, сколько с его внутренним миром, его сознанием, его мотивационно-ценностной сферой, которыми наделены живые самоорганизующиеся системы. А реакция таких систем на внешнее влияние вероятна. И чем сложнее организовано живое существо, тем сильнее будет проявлять себя это его свойство, тем менее предсказуемой будет его реакция на внешнее влияние, в том числе и воспитательное.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. *Караковский В.А.* Стать человеком. Общечеловеческие ценности — основа целостного учебно-воспитательного процесса / В.А. Караковский. М.: Новая школа, 1993. 80 с.
2. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
3. *Матурана У.* Древо познания / У. Матурана, Ф. Варела. М.: Прогресс-традиция, 2001. 224 с.

### **СЕТЕВОЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ**

Сетевой подход позволяет взглянуть на воспитание с учетом тех изменений, которые произошли в обществе в последнее десятилетие, когда процесс развития ребенка стал все больше зависеть от такого феномена, как социальные сети.

Характеризуя сетевой подход к воспитанию, важно назвать ключевые черты социальных сетей. Во-первых, здесь горизонтальные связи между людьми превалируют над вертикальными. Во-вторых, связи и отношения в сети носят добровольный характер. В-третьих, члены социальной сети в определенной мере независимы друг от друга. В-четвертых, здесь возможно наличие одновременно нескольких лидеров, которые задают параметры и вектор взаимодействия.

Опираясь на сетевой подход в объяснении такого явления, как воспитание, чрезвычайно важно отличать друг от друга два основных типа социальных сетей — социоцентричные сети и эгоцентричные сети. Первые предполагают систему связей между всеми членами определенного социального сообщества (например, любая социальная сеть на просторах интернета), а вторые — систему связей только одного, отдельно взятого индивида с другими социальными субъектами.

В последнее время интерес ученых к изучению социальных сетей значительно вырос. Скорее всего, это связано с тем, что наука не может уже объяснить многие социальные, в том числе и педагогические, явления прежними объяснительными схемами и языком. Устоявшиеся в социальных науках понятия «объединение», «общность», «коллектив», «команда», «группа» далеко не всегда становятся пригодными для описания и, самое главное, — объяснения процессов развития и воспитания ребенка.

Один из известнейших исследователей социальных сетей Е.Н. Князева заметила: «Метафору сети исследователи использовали в общественных науках и раньше, но лишь как метафору, не больше». А вот к концу прошлого столетия ситуация изменилась: сетевой подход к описанию социальных феноменов стал обыденным. Это «было связано, прежде всего, с изменениями, происходящими в обществе — расширением способов коммуникации между людьми, деиерархизацией социальных отношений, интегративными процессами в социальной сфере» [1]. Об этом прекрасно написал М. Кастельс: «Если раньше сетевые принципы взаимодействия были характерны для отдельных сегментов общества, зачастую труднораспознаваемых (вспомним, например, «систему» у хиппи), то в новейшем мироустройстве они начинают играть ключевую роль» [1].

Действительно, сегодня люди сплачиваются «не столько в плотно связанные с четкими границами группы, сколько в слабо связанные, с размытыми границами, часто меняющиеся сети» (Б. Уэлман). Эти сообщества, организованные как сети межличностных связей, обеспечивают ее членам поддержку, удовлетворяют их потребности в коммуникации и ощущении своей принадлежности к тому или иному социальному кругу. Получается, что «на смену группам и организациям с более или менее очерченными границами, функциями распределением ролей, членством, общими нормами и ценностями приходят сети, где все эти понятия размываются и иногда полностью стираются» [3, с. 5].

А раз современное общество «состоит из сетей, а не групп» [2], то ученые в этой связи заговорили о важности исследования не контактных групп, а социальных сетей.

Итак, «применяя сетевой подход к воспитанию, мы можем описать и объяснить это явление качественнее, так как будем рассматривать его не только в контексте привычной для педагогики деятельности школьника в классе, кружке, спортивной секции, детской организации или иной контактной социальной группе с ее ценностями, норма-

ми и ролями, которые задаются группой и перенимаются ребенком в процессе его совместной деятельности с другими членами этой группы. Сегодня этого привычного рассмотрения недостаточно, так как членство ребенка в группе не обязательно сопровождается его одинаковой со всеми идентификацией с группой, одинаковым со всеми признанием со стороны других членов группы, одинаковой со всеми вовлеченностью в деятельность группы, одинаковым со всеми следованием групповым нормам и ценностям, и, самое главное, — не обязательно сопровождается возникновением у ребенка чувства общности с другими ее членами. Другими словами, современный ребенок, находясь в группе, не всегда чувствует свою общность с ее членами, а вот в сеть основанных на чувстве общности социальных взаимодействий ребенок вовлечен всегда. Поэтому не исследование групп, в которых растет ребенок, а исследование сети его межличностных связей и взаимодействий со значимыми для него людьми имеет первостепенное значение. Именно поэтому и важно сегодня использовать сетевой подход для того, чтобы объяснить, каким образом происходит воспитание ребенка, каким образом он осваивает те или иные ценности, каким образом он формируется как личность, как член общества» [4].

Еще не так давно личностное развитие школьника (а стало быть, и его воспитание) происходило в основном в группах, связанных между собой в иерархические цепочки, с четкими границами, с четкой локализацией, с близкими картинками мира взрослых ее членов (семья — дом — двор — микрорайон; дружеская компания — дворовая компания — уличная субкультура; класс — школа — городская система образования; звено — пионерский отряд — пионерская организация). Теперь же это развитие (и воспитание в том числе) в большей мере осуществляется в общностях, организованных по сетевому принципу, с размытыми границами, с разными, иногда даже принципиально разными, картинками мира.

Подведем итог. Сетевой подход к воспитанию помогает нам понять, что формирование личности школьника осуществляется в рамках различных социальных сетей, которые не имеют четких границ, динамичны и многослойны. Социальную сеть при этом следует рассматривать как комплекс основанных на чувстве общности связей школьника с различными акторами — людьми и/или их объединениями (реальными или виртуальными, контактирующими друг с другом в физическом мире или не контактирующими).

Связи внутри социальной сети могут быть взаимными или однонаправленными, сильными или слабыми. В воспитании важны три вида таких связей — вовлеченность членов сети в совместную деятельность, возникающие между ними доверительные отношения, а также ценностно ориентированная коммуникация между ними. По мере взросления ребенка его социальная сеть расширяется, включая в себя акторов с разными, иногда даже противоположными, ценностями. В самых разных ситуациях, в которых оказывается школьник, происходит его своеобразное «переключение» между различными участками его эгосети, в результате которого связи ребенка с одними акторами будут усиливаться, а с другими акторами ослабевать, а это значит, что и воспитывающее влияние этих акторов будет то усиливаться, то ослабевать. Каждый из акторов, входящих в эгосеть ребенка, оказывает формирующее влияние на его личность, его ценности, его отношение к миру, к людям, к самому себе.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. *Князева Е.И.* Сетевая теория в современной социологии / Е.И. Князева // Социология. 2006. № 2. С. 82–88.
2. *Мальцева Д.В.* Реляционная социология: новый этап в развитии анализа социальных сетей или самостоятельное направление? / Д.В. Мальцева // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2014. № 4. С. 3–14.
3. *Пруцкова Е.В.* Анализ социальных сетей как метод изучения социальной составляющей феномена религиозности. Материалы семинара [Электронный ресурс]. URL: [http://socrel.pstgu.ru/wp-content/uploads/2013/09/WP\\_2012-10.pdf](http://socrel.pstgu.ru/wp-content/uploads/2013/09/WP_2012-10.pdf) (дата обращения: 14.05.2023).
4. *Степанов П.В.* Повышение квалификации педагогов как воспитателей в современном образовательном пространстве: цели и содержание / П.В. Степанов // Вопросы воспитания. № 2. 2015. С. 73–81.

## ДЕТСКОЕ ДВИЖЕНИЕ: СИМВОЛИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА<sup>1</sup>

Т.А. РОММ

Символическая культура — это система ценностей, норм, правил, мифов, традиций и пр., способных стать «центрами объединения», т.е. материальной и идейно-ценностной основой существования и развития группы, одновременно обеспечивая выражение специфичности как членов организации, так и самой организации. Символы, материализующие цели и идеалы коллектива, служат наиболее ярким олицетворением целей движения, их содержание в сознании детей и подростков — участников детского движения представляет устремления и ориентации этой социальной группы. Таким образом, символическая культура детской общественной организации выступает ресурсом ее развития. На сегодняшний день можно говорить о сложившемся историческом, теоретическом опыте использования элементов символики, традиций, ритуалов в жизнедеятельности детской общественной организации.

С момента зарождения детского движения как специфического сообщества ему была присуща своя символика. Общеизвестны объединяющие элементы символического характера в скаутском движении: скаутская эмблема (знак лилии); цвета Всемирного скаутского движения (белый и лиловый); скаутское рукопожатие (левой рукой); скаутский салют; выпел группы, призыв группы; шейный платок; скаутские знаки отличия; форма.

Отдельные элементы скаутской символики были воплощены в пионерской организации. Один из идеологов отечественного скаутизма И.Н. Жуков предложил назвать детскую организацию пионерской, ввести девиз «Будь готов!». Из скаутизма заимствованы: организация по отрядам, институт вожатых, сборы у костра, другие элементы символики. Во Всесоюзной пионерской организации им. В.И. Ленина действовало единое Положение о символах, атрибутах и ритуалах,

---

<sup>1</sup> Опубликовано: МЕТОДИЧЕСКИЙ АКЦЕНТ: образовательный проект «Магистр». М.: Комитет общественных связей города Москвы, Ассоциация исследователей детского движения, 2011.

в котором было закреплено значение главных символов и ритуалов детской коммунистической организации.

В каждом символе и ритуале выражалась конкретная социальная либо этическая идея (например, идея связи трех поколений — обособление треугольного пионерского галстука; идея единства и братства — рифовый узел вокруг скаутской лилии и др.).

Наивысшим выражением этой связи является существование собирательных символов, аккумулирующих наиболее значимые ценностные феномены жизни. В ушедшей эпохе детского движения такими собирательными символами стали символы-личности («барабанщик», «трубач», «Гаврош», «Мальчиш-Кибальчиш», «Орленок» — символы романтики борьбы, подвига, верности высшим идеалам, самопожертвования) и символы-события (победа в Великой Отечественной войне — символ стойкости, мужества, героизма; полет Ю. Гагарина в космос — символ победы, единства, возрождения и пр.).

На основе тех ритуалов, символов, которые демонстрирует детская организация, складывается образ детского движения в обществе в целом. Сегодня каждая детская организация и объединение обязательно «прописывают» в уставных документах свои символы и ритуалы, позволяющие выделиться из общего числа. К сожалению, сделать заключение о жизнедеятельности многочисленных современных детских организаций по заявляемым внешним «визитным карточкам» затруднительно. Что несет за собой название «Капелька», «Гренада», «Романтики», «СМИД» («Союз мальчишек и девченок») и пр.? Кто они: члены этих детских сообществ? Что значит быть «капелькой» или «смидовцем»? Чем отличаются друг от друга так называемые организации? Почему выбирают те или иные цвета для своих футболок, эмблем? Зачем надевают бейсболки или береты, повязывают ленты или нечто подобное? Только ли для того, чтобы выглядеть ярко, отлично от других? Или за этим стоит еще что-то?

Символика современных детских общественных организаций зачастую:

- разрознена и «одноразова» в употреблении;
- неинформативна для участников детского движения и общества;
- абсурдна с точки зрения здравого смысла. Вследствие этого символическая культура оказывается неспособной реализовать свои функции в решении задач детского движения.

## Недостаточное понимание смысла символизации как культурного процесса

Символы, представляя собой контекст культуры человеческого общества, «вырастали» из реальной жизнедеятельности людей (так, например, в античном мире символами называли и проекты постановлений на собраниях, и пропуски на зрелища, и документы на получение льготного хлеба и пр.). То есть символом может быть все: любой предмет, идея, событие, личность, — если начинает представлять определенную ценность с точки зрения того или иного сообщества и передаваться от поколения к поколению, в свою очередь, нормируя и консолидируя сообщество.

Символы многообразны, и их значения противоречивы. Раскрытие смыслового содержания даже таких универсальных символов, как «крест», «солнце», «радуга» или «дерево» и др., может быть бесконечным, но значение, которое обретает раскрываемый символ «здесь и сейчас», тесно связано с личностью истолковывающего символ: с намерениями человека, с его социальным, культурным и географическим окружением, с его сознанием.

Применительно к символике детского движения это обосновывает право любой организации как сообщества людей на выбор тех или иных символов и ритуалов, становится основой многообразия толкований одного и того же предмета, названия, атрибута. Но необходимо понимать, что смысл и значение не появляются автоматически, они привносятся (или отыскиваются) в выбираемом символе конкретными людьми. Символика детского движения может быть сколь угодно разнообразной, но она должна быть субъективно значима, осознаваема и принимаема ее носителями.

Видимо, поэтому понимание символического в жизни людей предполагает признание того, что закрепление символа происходит через наделение его некими «правами и обязанностями».

Человеку свойственна амбивалентная потребность в реализации стремления «к принадлежности к организации» (быть членом группы) и стремления к обособлению, «отличности» от других. Реализация права на «принадлежность — обособленность» (как и любого другого права) предполагает и несение определенных обязательств. Право быть членом организации — это не только привилегия, но напоминание о долге, который берет на себя член организации.

И если «право на привилегии» (право на автономность, оригинальность, самоопределение) символика современных детских организаций обеспечивает в той или иной степени, то осмысление, призна-

ние, несение ответственности (быть достойным этой организации, девиза, который она имеет, звания члена организации) в существующей атрибутивной культуре детских общественных организаций не всегда представлено.

Где можно и нужно быть в парадной форме? Что можно и нужно делать с галстуком? Где и когда отдавать салют? Что ты должен делать обязательно, чтобы иметь право на участие в ритуале и т.д.? Достаточно вспомнить опыт Фрунзенской коммуны, «Орленка», посмотреть, как это реализуется у скаутов. Отвечая на подобные вопросы, становится очевидным, что символика выполняет регулирующую функцию в упорядочении отношений и связей внутри организации, способствует формированию нравственной позиции ее членов.

Символ является неким напоминанием чувства долга, который берет на себя член организации, когда вступает в ее ряды, в этом нормирующая функция символики.

Символ возникает на уровне эмоций, чувств, должен «работать» сам по себе, вызывая различные проявления эмоциональных состояний: гордости, переживания радости, ответственности, сопричастности и т.д. Эмоции являются одним из важнейших источников активности человека. Мечты о вступлении в пионеры были связаны, в первую очередь, с такими символами, как пионерский галстук, звук горна, пионерский салют, с ритуалами костров и торжественных линеек. Лишь потом школьникам объясняли, что быть пионером — не только честь, но и большая ответственность и труд, поскольку необходимо не просто носить символику, но и соответствовать заложенным в нее ценностям. Основатели пионерского движения, отмечая важность использования в работе с детьми всех символов и атрибутов пионерской организации, подчеркивали их красочность: стройные ряды, красные галстуки, пение, барабанный бой — все это эмоционально заряжало, увлекало детей. Общественно значимое воспринималось и реализовывалось через субъективное переживание и проживание ситуаций, что, кстати, очень сильно усиливало осознание значимости социального. Внешний план становился внутренним, индивидуальное не противопоставлялось общественному благодаря «эмоциональному сопровождению», которое обеспечивалось красивыми ритуалами, формой, традициями, песнями и т.п.

Атрибутивная оформленность детской общественной организации придает ее жизнедеятельности эмоционально-романтический настрой, помогает личности:

— облегчить приобщение к символически отображенным в этой атрибутике ценностям;

- осознать смысл этих ценностей, принять их как значимые;
- стать отдельному человеку в глазах других носителем ценностей данной группы, что придает ему определенный социальный статус, связанный с местом данной группы в системе общественных отношений.

Зачастую именно желаемый статус выступает причиной принятия детьми и подростками той или иной символики в качестве отличительного знака принадлежности к избранной группе. Идентификация с ценностями группы наступает позднее, а может и не прийти вовсе, если смысл групповых ценностей не станет значимым для личности.

Из этого следует: атрибутивная оформленность должна быть не только информативной для членов организации и «внешнего» мира и вызывать эмоциональный отклик, но! — отвечать потребностям и возможностям возраста в социальном развитии и отражать ценности жизнедеятельности данного детского общественного объединения или организации.

### **Соответствие символики детской общественной организации ее жизнедеятельности**

Источником актуальности символов и ритуалов детской общественной организации должна стать существующая реальность ее жизнедеятельности.

Жизнедеятельность детской общественной организации связана с ее сущностными особенностями в общественной соактивности детей в социуме (А.Г. Кирпичник). Ее предпосылками являются:

- направленность подростка на реализацию потребности в самоуважении в мире взрослых, социуме в целом;
- детское сообщество как особая социально-психологическая группа;
- особенности социальной позиции личности в подростковом возрасте, — в процессе общественно значимой активности самого подростка.

Символика, присущая той или иной группе, представляет собой систему знаков, посредством которой общество и группа раскрывают смысл и передают становящейся личности некоторую систему норм и ценностей. Следовательно, в символике детского движения должны явно и опосредованно отражаться его ценности. Чем точнее могут быть сформулированы основные идеи, составляющие основу жизнедеятельности организации, тем определеннее будет символический ряд.

К сожалению, вопрос о сущностных характеристиках детской общественной организации по-прежнему «открыт», сводя детское движение к любой (творческой художественной, спортивной и пр.) совместной деятельности детей. Отсюда — названия современных детских общественных организаций: «ромашки», «солнышки», «радуги» и пр., — что само по себе вроде и не плохо, но как это соотносить с ценностями социальной активности детей? Судя по атрибутике современных детских объединений, она отражает ценности досуга, общения, здоровья.

В символике должны быть учтены половозрастные особенности состава детской общественной организации. Традиции детской субкультуры чрезвычайно значимы в возрасте между пятью и двенадцатью годами. Социальная база детского движения создает условия формирования собственной субкультуры детского движения, позволяющей членам детского движения осознать и утвердить себя в качестве «мы», отличного от «они».

Оформленность субкультуры детских организаций, выраженность ее отдельных признаков (к примеру, моды, специфического языка, фольклора) становится основой для формирования имиджа всего детского движения или организаций, его составляющих. Насколько символика нынешних детских организаций адекватна современным представлениям детей и подростков, соотносима с актуальными субкультурными явлениями? При этом, как отмечал А.В. Мудрик еще в 1980-е годы, слой обособления в своем возрасте-поколении в современных условиях проблематичен, будучи не подкрепленным общепризнанными символами.

### **Соответствие символики детского движения общепринятым принципам и подходам геральдики**

Проработка символов и ритуалов не должна противоречить существующим традициям и нормам формирования атрибутов и символов.

Так, например, эмблеме должны быть свойственны простота, лаконичность и выразительность формы, минимизация деталей и цветовых характеристик (это необходимо для того, чтобы эмблема или знак легко воспринимались, распознавались и запоминались); возможность варьирования формой с целью усиления эмоционального воздействия (острые углы воспринимаются как опасная сила; толстые линии — основательность, надежность; плавные и тонкие — изящество; симметричное расположение — гармония) и др.

Эмблема организации отличается от символа и герба организации (первая относится к жизнедеятельности конкретной организации; второй служит выражением идеи, задает смысловое пространство; а третий является частным случаем эмблемы, соответствующая исторически устоявшимся правилам) и т.д. Подобные рекомендации и правила достаточно широко представлены в соответствующей литературе и доступны.

Таким образом, символика детского движения:

— может складываться стихийно, проявляя определенные поведенческие сценарии, свойственные всем сходным детским общественным организациям, и обеспечивая «распознавание» данного социального феномена среди других;

— может быть привнесена в жизнедеятельность детской общественной организации относительно целенаправленно самими детьми или взрослыми лидерами.

Очевидно, что в символике детского движения должны получить выражение:

— на макроуровне — символика государственно-общественной идеологии;

— на мезоуровне — региональные особенности функционирования детских общественных организаций;

— на микроуровне — особенности жизнедеятельности конкретной организации и отдельного человека — члена организации (коллективные представления о миссии организации, ее ценностные ориентации; нормы и способы поведения; система информирующего социального контроля и пр.).

О культуре детского общественного объединения внешний мир, сами участники детского сообщества судят по символам. «Знаки и символы управляют миром», — писал Конфуций. Какие знаки и символы управляют сегодня миром детского движения? Кто и как их создает? Эти вопросы не должны быть безразличны тем, кто связан с детским движением сегодня.

## ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ДЕТСКОМ ДВИЖЕНИИ

Т.Т. ЩЕЛИНА

Предлагаемые ниже технологии используются во всех возрастных группах Движения, но могут модифицироваться по возрастному принципу, адекватно задачам развития преимущественно в младшем школьном, подростковом и раннем юношеском возрастах.

**Технологии знакомства, группового и ролевого структурирования** обеспечивают принятие ребенка группой, способствуют самопринятию, познанию себя и группы, создают возможности для поиска и нахождения в групповом взаимодействии социально приемлемых ролей. Для младшего школьного возраста наиболее целесообразны способы знакомства в группе с называнием своих имен и имен сверстников («Снежный ком», «Клубочек»). По мере взросления лучше использовать более сложные варианты знакомства с добавлением к имени одной или двух личностных характеристик, названий увлечений, самоописаний и т.п. («Презентация», «Визитная карточка»).

Процесс группового объединения и сплочения начинается с первого знакомства и обеспечивается эмоциональным настроением и самой мизансценой: оформлением места или помещения (вечером у костра, в классе со свечами), музыкальным сопровождением до и после знакомства (музыка, групповые песни под гитару и т.д.), использованием символов и ритуалов (пожатие рук, объятия, «орляцкий круг», передача друг другу конверта, «уголька», значка).

Знакомство как самостоятельная социально-педагогическая технология используется в первичном отделении и на более высоком уровне (школьное объединение, муниципальное), например, во время принятия новых членов как индивидуально, так и целыми объединениями.

Разделение коллектива первичного отделения на микрогруппы может проходить спонтанно по объективным закономерностям его развития как социально-психологической группы, а может быть и целенаправленно осуществлено педагогом (наставником) через организацию жизнедеятельности групп в сотрудничестве и соревновании

между собой. Оптимальное число членов группы — от 4 до 6. Первичное отделение разбивается на «пятерки», каждая из которых имеет свою символику (название, девиз, эмблему), а также структуру, где представлены основные социально-психологические роли, меняющиеся в динамике деятельности групп.

В младшем школьном возрасте разделение на микрогруппы следует проводить с учетом симпатий детей и их элементарных социальных навыков, с использованием символов (цвета; картинок с изображениями животных, героев мультфильмов и сказок; разрезанных частей открыток и др.). В старших возрастных периодах можно использовать такие технологии, как ТОТ (Творческое объединение тезок), систему вопросов-заданий с учетом полового состава класса при примерно равной представленности в каждой группе мальчиков и девочек.

**Введение и создание правил и норм жизни, традиций.** На первом этапе дети знакомятся с нормами и правилами жизни общественного объединения, его традициями, задаваемыми взрослыми (педагоги, родители — бывшие выпускники) и старшими сверстниками. На втором этапе (с учетом взросления и опыта участия в Движении) они сами поддерживают их в общении с младшими сверстниками. Это обеспечивает преемственность в сохранении и передаче просоциальных способов поведения и деятельности.

Данная технология отражает объективные процессы в первичных отделениях как в социально-психологических группах даже в случаях, когда они развиваются стихийно. Постепенно в группе устанавливаются свои нормы и правила, что можно, что нельзя, что группа поддерживает, что не одобряет, за что наказывает и каким образом, как принимает «новичков», как общается с другими группами и по каким законам, что группа «свято чтит» и оберегает, как готовит свою «молодую смену».

При активном формировании норм и правил, кроме изучения Устава, необходимы и более активные методы. К ним, например, относятся игра-путешествие во времени или игра по «станциям» (знакомство с историей детских общественных объединений в школе, в городе); задания на традиции («доводить начатое дело до конца», «анализировать любое проведенное дело», «подводить итоги прожитой жизни», «доброе отношение к людям»; «день именинника», «малые Олимпийские игры», походы и др.).

**Технология индивидуальных и групповых поручений и их обмена.** Технология индивидуальных поручений развивает навы-

ки социальной компетентности в рамках возникающих в коллективе первичного отделения социально-психологических ролей: лидер, организатор трудовых дел, «кассир», «хранитель времени», «летописец», «директор музея» и т.д. Индивидуальные поручения используются на уровне микрогруппы, на уровне первичного отделения и на уровне общего коллектива общественного объединения. Поручение дается с учетом интересов участника Движения, по его просьбе, по решению группы, как оказание доверия, а может являться выборным.

Ключевым моментом технологии является обмен поручениями, когда после подведения итогов предыдущей деятельности ребенок или группа могут попробовать себя в другой деятельности. Это обеспечивает возможность успешной самореализации ребенка, способствует развитию его волевой сферы, повышению самооценки, выработке навыков сотрудничества и ответственности за группу, создает баланс между обособлением, автономностью от группы и принадлежностью к ней (профилактика эгоистического и индивидуалистического, а также психологически зависимого, подчиняемого поведения).

**Формирование актива первичного отделения и развитие самоуправления** способствуют освоению подростками просоциальных способов взаимодействия в коллективе, управления группой сверстников, организации ее жизнедеятельности в наиболее важных в соответствии с возрастом и интересами сферах; тренируют навыки принятия решений, ответственности за результат и последствия деятельности группы и коллектива в целом, а также своей собственной. В актив первичного отделения входят наиболее коммуникабельные, способные к руководству и организации других ребята, которых уважают и которым доверяют участники Движения. Актив на первой стадии развития коллектива может подбираться как орган самоуправления педагогом или членами первичного отделения, но при руководстве педагогом посредством выборов. Для их успешности организационный период жизни первичного отделения должен быть содержательно насыщенным и интенсивным по взаимодействию, в котором дети могли бы проявить себя с разных сторон и в разных ролях. Микрогруппы на общем собрании аргументируют выбор их кандидатов. В течение следующей стадии развития коллектива актив осуществляет свою организаторскую деятельность под руководством взрослого. На более же поздних стадиях развития коллектива актив более самостоятелен в управлении первичным отделением,

а взрослый становится консультантом, помогающим разрешать трудные ситуации, наставником.

**Технология групповой персонификации пространства** (психологической идентификации участников Движения с общественным объединением) предполагает наличие территории как основы групповой идентичности, ее обустройство, эстетизацию и заботу о сохранности, сплачивает и снижает агрессивное поведение в группе. Первый этап — знакомство со своей территорией, историей и традициями ее использования предшественниками, территориальными границами и соседями. Второй этап — распределение обязанностей по поддержанию порядка и чистоты территории, ее обустройству, эстетическому оформлению и доступному ремонту. Третий этап — практическое использование территории для проведения повседневных, традиционных встреч и занятий, досуга, сборов и собраний, «огоньков» и др.

**Технология планирования, подготовки, реализации и анализа коллективных творческих дел** способствует сотрудничеству, заботе о группе и коллективе первичного отделения, всей организации, задает социально ценную направленность деятельности подростков. Технология обеспечивает усложнение деятельности детей в соответствии с возрастными задачами их развития, создает условия для принятия ребенка группой, вхождения в нее и для самореализации в ней.

Технология основана на методике коллективных творческих дел (КТД) И.П. Иванова. Первый этап — предварительная работа руководителя детского коллектива, который определяет роль КТД в жизни первичного отделения, его конкретные воспитательные задачи, продумывает его варианты. Второй этап — коллективное планирование предстоящего дела на общем сборе или собрании; при необходимости выбирается совет дела или творческие группы для подготовки и организации спланированного дела. Третий этап — коллективная подготовка дела, выбранный руководящий орган данного КТД разрабатывает план его выполнения. Четвертый этап — проведение КТД с учетом корректив и уточнений. Пятый этап — коллективное подведение итогов в форме собрания или общего сбора с обсуждением вопросов: что было хорошо? Что удалось из намеченного? Благодаря чему? Кому сказать спасибо? Что не получилось? Почему? Что учесть на будущее, чтобы избежать этого? Что стоит использовать в дальнейшем? Что можно и стоит превратить в традицию? Как относились друг к другу? Как разрешали спорные ситуации? Как высказывали

свое несогласие? Кому следует подумать об отношении к порученному делу или друг к другу? Шестой этап — «последействие» КТД: планируются новые коллективные творческие дела.

**Технология анализа педагогом** (или другим значимым взрослым) коллективного творческого дела и его анализа членами первичного отделения состоит в том, что любое дело и значимое для ребят событие анализируется детьми под руководством педагога. Формируются умения подводить итоги, оценивать результат деятельности, доброжелательно относиться друг к другу, взаимно психологически поддерживать и защищать новичков и «слабых», анализировать, ответственно относиться к порученному делу, партнерам и результатам своей и групповой деятельности. В микрогруппах подростки отвечают на вопросы-задачи: что удалось и почему? Что не получилось и почему? Что больше всего понравилось и почему? Чему надо учиться? Как относились к делам, коллективу, группе, друг к другу? Кому надо подумать о своем отношении к делу, коллективу, группе, своим товарищам и почему? Что надо учесть на будущее? Анализ может проводить вожатый, председатель совета дела, выбранный член актива. Общий итог подводит педагог, акцентируя внимание на отношении детей к делу, к коллективу, к самим себе и друг к другу, на задачах и перспективах.

**Формирование инициативных групп, советов дела** обеспечивает объединение ребят по интересам, желанию общаться и заниматься совместной деятельностью; поддерживает дружбу и ответственность за дело, развивает творческие способности, навыки организатора, лидера, дипломата, коммуникатора.

Инициативные группы, творческие группы, советы дела формируются на собрании первичного отделения или общем сборе и существуют с момента планирования и подготовки до завершения последней стадии КТД. Его члены полностью отвечают за порученное им дело, организуют и координируют работу других. Важно, что за время пребывания в общественном объединении подросток может входить в разные временные просоциальные объединения.

**Участие в жизни первичного отделения социально успешных значимых взрослых** (родителей, выпускников объединения, известных граждан) обеспечивает участие взрослых в жизнедеятельности первичного отделения, создает условия для идентификации детей с социально успешными людьми, компенсируя отчасти нарушение этих функций в семье и в классе. Технология включает участие социально значимых взрослых в планировании, подготовке, осуществ-

влении и анализе конкретных дел; обеспечивает отличающийся от учебного опыт социального взаимодействия при решении спорных вопросов, трудных жизненных ситуаций, при принятии решения, анализе меняющихся условий и адаптации к ним, а также опыт достижения намеченных целей.

**Шефство старших над младшими** обеспечивает «удвоение» жизнедеятельности старших участников Движения, позволяя им, организовывая, управлять младшими сверстниками, передавать им традиции, делиться собственным опытом, заботиться о них и о будущем общественного объединения. Технология является основой отношений взаимной заботы и ответственности (в противовес отношениям «дедовщины»), позволяя передавать традиции и отчасти компенсировать недостаток опыта общения в современных семьях с одним ребенком.

**Соревнование между первичными отделениями, участие в общих делах коллектива объединения, жизни микрорайона, города** обеспечивает реализацию творческой активности детей и подростков, способствует их сплочению, развивает чувство гордости за свою команду, тренирует опыт переживания побед и поражений, формирует навыки здорового соперничества и продуктивной конкуренции, воспитывает чувство причастности к малой и большой Родине. Технология предполагает выделение основных направлений жизнедеятельности ДВИЖЕНИЯ ПЕРВЫХ, по которым участники могут соревноваться, выявлять лучших.

**Ведение летописи и создание музея общественного объединения** способствует бережному отношению к традициям, их передаче, углубляет процессы идентификации с Движением. Предполагает на первом этапе знакомство с вариантами создания истории и психологический настрой на ведение собственной летописи. Второй этап включает в себя выбор направлений, которые будут отражаться в содержании летописи или музея, а также ответственных. Третий этап — непосредственный сбор материала, его оформление, хранение и демонстрация. Четвертый этап приходится на выпуск, когда старшие участники либо расстаются с объединением, либо становятся участниками-наставниками. В каждом объединении складываются свои традиции передачи материалов для летописи или музея, традиции хранения и пополнения, организации выставок и т.д.

**Собрание** как социально-психологическая технология работы в первичном отделении формирует навыки сбора, анализа, обобщения и систематизации информации по проблемам возрастного раз-

вития, динамики группы, освещения важных событий, происходящих в первичном отделении, в объединении в целом, в регионе, в стране; развивает умение участвовать в дискуссии, формулировать и принимать решения, осуществлять обратную связь.

Существует несколько видов собраний по целям их проведения:

- собрание-информация дает требующую пояснения информацию, которую группа находит самостоятельно;
- собрание-координация обеспечивает согласованность целей, критериев успеха и неудач действия членов группы;
- собрание-дискуссия позволяет выработать общее мнение, согласие по спорной проблеме;
- собрание — принятие решения позволяет выработать оптимальное решение или найти новые пути решения в социально трудных и кризисных ситуациях;
- собрание — доверительный разговор предполагает духовно-нравственное взаимодействие членов группы в процессе познания самих себя.

*Методическое издание*

**ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ  
К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ  
В ДВИЖЕНИИ ПЕРВЫХ**

**Сборник методологических  
и теоретико-методических материалов**

Под общей редакцией  
**Н.А. Мандровой**, первого заместителя Председателя  
Правления Движения Первых,  
**Л.С. Львовой**, руководителя Департамента  
методического обеспечения Движения Первых

Главный редактор *Л.Р. Новоселова*  
Редактор *С.Н. Михайловская*  
Корректор *Л.Н. Федосеева*  
Верстка *Л.Х. Матвеевой*

Подписано в печать 31.10.2023.  
Формат 60 × 90 /16.  
Печать офсетная. Бумага офсетная.  
Тираж 1000 экз.

ООО «Издательский дом «Методист»  
105122, г. Москва, Щелковское ш., д. 7, пом. 1, ком. 17, оф. 62  
Тел.: (495) 517-49-18

Сайт: [www.metobraz.ru](http://www.metobraz.ru)  
Сообщество: [www.vk.com/metobraz](https://www.vk.com/metobraz)  
e-mail: [info@metobraz.ru](mailto:info@metobraz.ru)

Отпечатано в типографии  
ООО «Принт сервис групп»  
e-mail: [3565264@mail.ru](mailto:3565264@mail.ru), [www.printsg.ru](http://www.printsg.ru)  
105187, г. Москва, Борисовская ул., д. 14, стр. 6

ISBN 978-5-907768-00-0



9

785907 768000