

Олег Газман

НЕКЛАССИЧЕСКОЕ
ВОСПИТАНИЕ



*статьи
воспоминания*



НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ
«ШКОЛА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ»

О. С. ГАЗМАН

НЕКЛАССИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

ОТ АВТОРИТАРНОЙ ПЕДАГОГИКИ
К ПЕДАГОГИКЕ СВОБОДЫ



МОСКВА 2002

**РЕДАКТОРЫ-СОСТАВИТЕЛИ:
А. ЗВЕРЕВ, А. ТУБЕЛЬСКИЙ**

Газман О. С.

Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002. 296 с.

ISBN 5-7084-0230-X

В книге рассматриваются теоретические проблемы современного образования, раскрываются условия воспитания свободного ребенка в обществе, школе, различных детских коллективах, даются конкретные рекомендации педагогам и руководителям образовательных учреждений. Здесь представлены лучшие работы ученого, опубликованные в прессе и научных изданиях, а также воспоминания о нем друзей-педагогов и единомышленников.

Для научных работников, аспирантов и студентов, учителей и воспитателей, для широкого круга тех, кто интересуется проблемами и средствами современного воспитания.

Изд. № Ф30(03)

ISBN 5-7084-0230-X

© Сост. Зверев А. О., Тубельский А. Н., 2002

© Научно-педагогическое объединение «Школа самоопределения», 2002

© Московский институт развития образовательных систем, 2002

*Олег Семенович Газман (1936—1996)
известный ученый, педагог,
общественный деятель-реформатор.*

Окончил Новосибирский государственный педагогический институт. Несколько лет работал директором школы в сибирской глубинке. Руководил детским лагерем ЦК ВЛКСМ «Орленок» в пору его необычайно высокого творческого взлета. Автор уникальной системы организации летнего отдыха детей. В переломные для отечественного образования 1988—89 гг. — один из лидеров Временного научно-исследовательского коллектива «Школа». Выдвинул ряд крупных идей и концепций в области образования: педагогика свободы, педагогика поддержки и др. В 1992 г. был избран членом-корреспондентом Российской академии образования.

Вместо вступления

Часто спорят, является ли педагогика наукой. Может быть, все-таки искусство? Или, точнее, наука об искусстве воспитания детей? Или и вовсе псевдонаука, лженаука, в чем-то сродни астрологии или алхимии. Или еще того хлеще — наука о правилах подчинения себе других людей. Вспомните у классика: «Воспитание есть возведенное в принцип стремление к нравственному деспотизму». Сказано, как отрезано. Вот и пойдя опровергни Толстого!

Книгу, которую вы держите в руках, наверняка ожидает большая и плодотворная жизнь, а может быть, и не одно переиздание. Глубоко, хочу это сразу подчеркнуть, научные труды выдающегося педагога, ученого, члена-корреспондента Российской академии образования Олега Семеновича Газмана наконец-то собраны в ней вместе, под одной обложкой. Автор, увы, этого сделать не успел.

И вот, впервые перечитывая **всего Газмана**, невольно делая подчеркивания и пометки на полях (для себя, для собственной работы в школе), удивляясь прозорливости, масштабу, строгости, глубине мышления ученого, я думаю: нет, все-таки наука. Смелая, свободная, выверенная в мелочах и очень высокая по цели. Главное — точная настолько, что по ее формулам можно рассчитывать, нет, не движение спутников и кораблей, а нечто *качественно более сложное* — динамику развития детских коллективов, рост человеческого Я, многие сложные общественные явления. Потому, наверное, она и неклассическая, педагогика от Газмана?

Когда-то о своем друге и единомышленнике, легендарном редакторе «Учительской газеты» Владимире Матвееве автор этой книги написал: «В жизни Володя всегда был победителем». Думаю, эти слова в полной мере относятся и к самому Олегу Семеновичу. Все, что он делал как ученый, строитель крупных школ и коллективов (кто-то из близких сказал: «Олег умел говорить со стадионами» и еще: «Он пас целые стада людей»), вызывало неизменный интерес. И неизменный успех. Обязательные споры, сопротивление, но и движение мысли вперед к той чистой и светлой будущей науке, науке нашего завтра, которую он расчищал от мифов псевдогосударственности, псевдоидеалов и, в частности, от глубоко впечатавшейся в гены целых поколений педагогической псевдоромантики.

Олег Семенович обладал крайне редким, если не уникальным даром: он был **настоящим**. Во всем, до самых мелких мелочей.

Романтик? Да, безусловно. При этом не только в жизни и на практике, но и в своих теоретических исследованиях он никогда не позволял себе оторваться от действительности. Все, за что брался, о чем думал, становилось на поверку удивительно реальным. Хотя во многом и опережало время. Так, впрочем, и должно быть в **настоящей** педагогике, науке о далеком будущем, которое взрослет рядом.

Видимо, это органическое сочетание несочетаемого, парадоксальное единство противоположных качеств и позволило романтику-реформатору в наше смутное время не то смены, не то потери ценностей создать по существу новую и очень практичную, научно обоснованную *концепцию воспитания детей* в современных условиях.

Не побоюсь сказать, что, может быть, впервые в мировой педагогике именно Газман смог соединить, непротиворечиво свести воедино *идею социализации* как цели воспитания и *идею выращивания индивидуальности* вкупе со всем инструментарием средств, которые сопутствуют этому сложнейшему процессу.

Я знал Газмана-ученого с семидесятых годов теперь уже прошлого века. Но поразился, побывав в «Орленке» ровно через 15 лет после того, как он вынужденно уехал оттуда, вот чему. Совсем другое поколение вожатых, новые «орлята», объясняя те или иные свои действия, говорили мне, таинственно понизив голос: «Так делал Газман». Или: «Газман считает, что начинать «огонек» нужно вот именно с этой песни...». А ведь они никогда его даже не видели!

Надо напомнить, что лагерь ЦК ВЛКСМ «Орленок» на заре шестидесятых годов был всероссийским полигоном, генератором, носителем опережающих демократических моделей и идей. Что-то потом вошло в манифест педагогов-новаторов, выплеснулось на страницы «Учительской газеты» Владимира Матвеева, а главное, стало обычной практикой во многих школах. Без этого надежного прикрытия вряд ли бы осуществилось то, что называют перестройкой, новым мышлением и т. д.

Вот почему «и в памяти, и в словаре» эти три имени неразделимы: ученый и организатор детской жизни Газман в связке с главным педагогическим редактором Матвеевым и журналистом Соловейчиком. Вместе им удалось почти невероятное — сплотить людей гуманистического духа, сделав идеи «Орленка», Фрунзенской коммуны, ценности умной и доброй педагогики без наказаний, лицемерия и показухи достоянием учительства большой страны.

В последние годы жизни Олег Семенович «разредал» и возглавил новое направление в нашем образовании — *педагогику поддержки*. Много лет он учил педагогов из всех регионов профессии

тьютора, *освобожденного классного воспитателя*. И делал это вновь без всякой (вот ведь ирония судьбы) поддержки и даже внимания со стороны государства. Что же удивительного? Настоящие реформы вырастают, как мы теперь понимаем, не из ведомственных циркуляров, писем и постановлений, но совершаются трудным путем созидания образовательных прецедентов, зон прорыва. Так было не раз в нашей истории. И не однажды в жизни Газмана: «Орленок» — потом научная работа, «Маяк» — и снова осмысление...

Отсюда и трудности составителей при подготовке книги, известная условность содержания ее частей. В первом разделе — теоретические статьи. Но они же и практические. И не потому, что в них связывается теория с практикой, как любят заклинять ученые «классической педагогики». Само понятие «практик» часто вызывает у них пренебрежение: что-то там делает сиюминутное, а теории не знает, вот мы и осветим его работу теориями, создадим «нетленку».

Газман — создатель мощной воспитательной практики, рожденной собственными небанальными идеями. Эта практика им осмысливается, эти смыслы порождают новые идеи и новую практику. Поэтому теоретическими можно назвать и другие разделы книги (о коллективе, игре, педагогической поддержке). В них не так много конкретных рекомендаций: делай так-то и получишь то-то. Они будят мысль читателя, призывают к спору и сомнениям. И прежде всего к творчеству. К самому упоительному занятию на свете — помогать растущему человеку состояться личностью, личностью уникальной и неповторимой.

Это строго соответствует его любимому: «Всякое дело — творчески! Иначе зачем?»

Впрочем, хватит цитировать Газмана. Давайте его просто почитаем!

Александр Тубельский

ВОСПИТАНИЕ КАК РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

От авторитарного образования к педагогике свободы

Если выстраивать иерархию факторов, тормозящих нашу педагогическую науку сегодня, то на первое место следовало бы поставить отсутствие в массе педагогов искреннего, правдивого, самокритичного взгляда на вчерашний день теории и практики воспитания. Без покаяния — нет очищения, нет отрицания отвергнутых временем педагогических постулатов. Исследователь или педагог, не прошедшие обряд очищения, не принесшие в жертву истине свое самолюбие, либо честно остаются на позициях авторитаризма и отстаивают их, закрыв глаза на текущую за окном жизнь, либо — что случается чаще — вооружаются идеологией лицемерия, произносят новые лозунги, наполняя их старым содержанием. Тем самым и тот, и другой вводят в заблуждение школу, приносят объективный вред общественному развитию, мешают поиску нового.

Представители ортодоксальной теории воспитания, по сути дела, объявили педагогику непорочной девой, которая, с их точки зрения, несмотря на пережитые страной социальные катаклизмы, несмотря на многолетние объятия с авторитарной идеологией, одна сохранила девственность и осталась самой передовой в мире. Их не смущает ни фактическое отсутствие гуманистической концепции формирования личности в официальной педагогике 30—80-х гг., ни постоянное встраивание макаренковских постулатов теории коллектива в схему казарменных, командных отношений (вследствие чего смогла осуществиться тотальная коллективизация

индивидуальностей), ни отсутствие в реалиях школы дифференцированного обучения и воспитания.

Теория, отвергавшая на корню идеалы христианской добродетели, свободу выбора, индивидуальность мироощущения, самоценность человеческого счастья, т. е. основные общечеловеческие ценности образования, не может считаться целостной и полной теорией формирования личности. Движение от жизни, от нового состояния и общества, и образования, и детей к новой концепции воспитания *в свободе и для свободы* невозможно без реалистической и потому жесткой оценки прошлого.

Истоки догматизма в политике и педагогике следует искать там, где люди держатся за привычные старые представления и через призму давно сложившихся схем оценивают новое. Главное, с чем не могут и никогда не согласятся ортодоксы (в политике и в педагогике), — с трезвой негативной оценкой нашего прежнего общественно-политического строя, а значит, и псевдоценностей, в том числе и педагогических. Элементарная логика подсказывает: прошлое нашей государственности, хотя и с горечью, следует оценить как антигуманный, антидемократический общественный строй.

Обслуживавшие этот строй идеологию, политику, педагогику иначе как командными, военно-административными и бесчеловечными не назовешь. Достаточно вспомнить оправдание официальной пропагандой сталинских репрессий, экологического геноцида против своего народа; благословение на уничтожение миллионов людей во имя мнимых классовых интересов, насаждение «дисциплины» страха и единомыслия на предприятиях и в школах, отсутствие элементарных свобод в обществе. То, что школа вынужденно оказалась орудием социальной лжи, может еще оправдать конкретных людей, но не систему в целом.

Только критическая позиция позволяет выйти на подлинно демократическую и гуманистическую концепцию образования, понять основания концепции *педагогике свободы* и ее ключевые понятия.

Анализ затрагивает основной категориальный аппарат концепции гуманистического воспитания:

— понятие «образование личности» как целое, частями которого выступают «обучение» и «воспитание»;

— понятие «саморазвитие личности» как базовое для характеристики целей, содержания и средств личностно ориентированного образования;

— понятие «свобода личности» как цель и результат собственно гуманистического воспитания;

— понятие «культура образования», определяющее его сущность, уровень развития и качественные особенности образовательного процесса.

В исследовании свободы личности ребенка в образовательном процессе различается два подхода к понятию «свобода». Первый рассматривает внутреннюю свободу субъекта как *свободу воли*: «хочу» (потребности, интересы), «могу» (творческая способность деятельности), «надо» (моральный закон в себе). Второй — как условие для самовоплощения *свободы развития* личности, определяемого как «саморазвитие».

Гуманистический аспект взаимоотношений субъектов образования (внешние условия) берется из формулы категорического императива И. Канта, провозглашающего каждого человека целью в себе и не допускающего превращения его в средство для других.

В сфере обучения и воспитания это означает, что ребенок не может выступать средством для реализации педагогических программ до тех пор, пока они не стали его целью (мотивом, потребностью, интересом). Недопустимость превращения ребенка в средство обучения и воспитания по-новому ставит вопрос об объекте образования.

Объектом обучения, воспитания в гуманистической педагогике не может выступать ни отдельная личность, ни класс (группа, коллектив). Им (объектом педагогической работы) может выступать *лишь образовательный материал*: предметы, явления, символы, модели, ситуации, ценности, деятельность, общение, отношения, психологическая атмосфера. Этот материал осваивается, интериоризируется субъектами образования — учеником и учителем — в процессе выбора, исследования и преобразования. Здесь происходит саморазвитие и учителя, и ученика, и взаимодействующей группы в целом.

Это служит основанием педагогики сотрудничества. Она ведет к такому типу образования, к такой работе с обучающим, воспитывающим материалом, которые изменяют и сам материал, и самих субъектов образования, их взаимодействие и взаимовлияние.

В этой связи под образованием понимается процесс взаимодействия взрослых и детей, имеющий целью создание культурных условий (как внешних, так и внутренних) для саморазвития личности.

Исследования механизмов саморазвития и самоопределения детей школьного возраста выявили взаимозависимость и взаимообусловленность процессов самоопределения, самореабилитации и самореализации. Эти процессы не разделены, акты самоопределения выступают как следствие самореализации в деятельности и общении. Иницирует процесс самоопределения чувство (или осознание) неудовлетворенности собой.

Важнейшим механизмом его запуска является помощь ребенку: в понимании себя, «в предъявлении себя себе»; в формировании умения рассказывать о своих чувствах, переживаниях; в фиксации причин возникновения тех или иных состояний; в выборе реальных шагов (задач) для изменения своего менталитета (целесолагание как поэтапное планирование желаемого результата).

Для старших возрастов доступен уровень самостоятельного осознания и деятельностного проектирования личностной позиции. С точки зрения самоопределения позиция выступает как осознанная поведенческая модель, в которой заложен прогноз последствий выбора поступков. Наиболее успешно процесс выработки позиции в юношеском возрасте проходит в групповом общении, если оно обеспечено соответствующей технологией.

Гуманистический подход к воспитанию ставит в центр педагогики личность ребенка и культуросообразные способы деятельности и общения воспитателя, возвышающие его самого. Педагогический гуманизм предполагает конкретные методы работы, связанные с целями, средствами и условиями природо- и культуросообразного саморазвития личности. Опираясь на общепсихологические и философские взгляды на человека и человечество, их жизненное предназначение (в филогенезе и онтогенезе), новая педагогика свободы формирует у воспитателя взгляд на ребенка как на самоценное, саморазвивающееся, естественное, а потому социально и биологически сложное, динамичное явление, обладающее *своей собственной логикой развития (саморазвития), которую нельзя игнорировать или видоизменить*, а можно лишь «вписаться в нее», приняв *личность ребенка такой, какая она есть*. Исходя из этой посылки и должен вестись поиск средств и условий, оптимальных для развития данного индивида и мироощущения воспитателя.

Гуманизм как ведущий педагогический принцип и прежде декларировался советской педагогикой, формально он не отвергался и теорией коммунистического воспитания. Однако даже в постановочно-проблемном плане речь шла лишь о формальном провоз-

глашении важности гуманистических отношений. На практике же многие педагоги-гуманисты (В. А. Сухомлинский, например) подвергались суровой критике за якобы «абстрактный» подход к ребенку.

Современная парадигма гуманизма включает три ведущих направления реальной педагогической деятельности:

1) обеспечение внутренних условий (установок, потребностей, способностей) для развития «самости» (self), для самоопределения (через механизмы самопознания, рефлексии, целеполагания, физической и психологической защиты, деятельностей самоосуществления);

2) создание благоприятных внешних условий (среды обитания) для психического и биологического (физического) существования и развития ребенка (питание, одежда, мебель, учебные и другие образовательные средства);

3) организация очеловеченной микросоциальной среды (гуманистические отношения, общение, творческая деятельность, психологический климат и др.) как продукта активности детей и взрослых.

* * *

Возможно так охарактеризовать *гуманистические максимы* (или принципы) воспитания:

- ребенок не может быть средством в достижении педагогических целей;
- самореализация педагога — в творческой самореализации ребенка;
- всегда принимай ребенка таким, какой он есть, в его постоянном изменении;
- все трудности непринятия преодолевай нравственными средствами;
- не унижай достоинства своей личности и личности ребенка;
- дети — *носители* грядущей культуры; соизмеряй свою культуру с культурой растущего поколения; воспитание — диалог культур;
- не сравнивай никого ни с кем, сравнить можно результаты действий;
- доверяя — не проверяй!
- признавай право на ошибку и не суди за нее;
- умей признать свою ошибку;
- защищая ребенка, учи его защищаться.

Новый подход к пониманию образования личности

Переосмысление взглядов на процессы свободного становления личности следует начинать с разбора тех категорий, которые всегда связывались с целями образовательно-воспитательной деятельности общества и школы. И первая из них — *развитие*.

Возродив идею самоценности человека, объявив его целью, а не средством экономической, политической, культурной жизни страны, демократия тем самым поставила и социальные институты воспитания перед необходимостью сделать гуманистическую переоценку смысла своей деятельности: поставить растущего человека в *центр* педагогического мироздания.

От чего же в связи с этим необходимо отказаться и что утверждать в практике свободного воспитания?

Прежде всего следует покончить с огосударствлением воспитания по казенно-бюрократическому типу. Оно выражалось, в частности, в том, что различные программы-шаблоны, спускаемые сверху, а также частные задачи и указания становились фетишем, предметом слепого повиновения для учителя и школы. Обуреваемый страхом перед административным или, еще хуже, политическим осуждением своих действий, педагог, в течение многих лет руководимый чувством перестраховки, действовал в ущерб интересам детей и педагогической логике: проводил уроки, внеклассные мероприятия, беседы, праздники, создавал наглядную агитацию тогда и так, когда и как это удовлетворяло начальство.

В результате тотального формализма ребенок из цели воспитания превращался в средство реализации программ и учебных планов, в средство профессионального псевдосамоутверждения педагога, его социального приспособления.

Впрочем, это одно из частных проявлений общего социологического закона: в периоды дестабильности — революций, войн, изолированного осадного положения страны (а других состояний наша страна до 1985 г. не знала), коренной ломки экономической и политической систем — развитие человека несвободно и не может стать целью политики; люди используются в эти периоды как средство воплощения неких общих идей. Право на провозглашение и осуществление таких идей узурпируют в своих интересах какая-то политическая группа или единичный диктатор, неподвластные народу. В экстремальных условиях человек вынужден ограничивать свои потребности, идти на индивидуальные жертвы во

имя реализации общих целей. Иначе говоря, ни общество, ни сам человек не способны решать задачи свободного развития индивидуальности: не решив проблему физического выживания, бессмысленно браться за задачу полноценного духовного развития.

По сути дела, за 70-летнюю историю мы осуществили в перевернутой исторической последовательности опытную проверку взглядов классической философии на отношения человека и общества, свободы и необходимости. Прошли марксистский период тотальной классовой борьбы, взаимоуничтожения людей во имя счастья всего человечества; прожили иллюзорную надежду (по Гегелю) на возможность счастливого слияния человека-средства с «хорошим» государством; и наконец с робкой надеждой вернулись к кантовскому категорическому императиву: «Поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого другого так же, как к цели, и никогда не относился бы к нему только как к средству» [1].

Когда говорят: «Человек — цель!» — за этим может стоять лишь одно — помощь в его саморазвитии, удовлетворении его потребностей, раскрытии способностей.

Ведущей идеей всех утопических теорий социализма изначально провозглашалось всестороннее развитие личности. Но от деклараций до дела — дистанция огромного размера. И здесь приходится различать реальную картину жизни с ее пропагандистской моделью.

Несмотря на ужасающую бедность школ, несоблюдение гигиенических требований, низкую техническую вооруженность преподавания, отсутствие спортивных залов, базы для трудового обучения, отсталый уровень политехнизма, переполненность учебных классов в городских школах (до 45 человек), неукомплектованность сельских школ преподавателями даже по основным предметам, низкий уровень образованности, культуры, мастерства учителей, несмотря на все это, и партийные идеологи, а вслед за ними и часть ученых-педагогов уверяли и уверяют, что мы не только в теории, но и на практике реализуем идею всестороннего гармонического развития личности. Позволю себе выдержку из Программы КПСС, принятой в 1961 г.: «Условия для всестороннего развития личности созданы (подчеркнуто нами — *О.Г.*) благодаря историческим социальным завоеваниям — освобождению от эксплуатации, безработицы и нищеты, от дискриминации по признакам пола, происхождения, национальности, расы. Каждому члену общества предоставлены равные возможности для творческого труда и

образования» [2]. Теперь, благодаря гласности, мы знаем реальную цену достижениям авторитарной модели социализма, в том числе в образовании.

Хотелось бы заметить, что и возможности для развития были и есть далеко не равные (сравните элитарные школы Москвы и школы глубинки), и творческий развивающий компонент подменялся в массе своей только усвоением количества знаний. В педагогике, к сожалению, мало что изменилось — многие теоретики по-прежнему провозглашают: лучше журавль в небе, чем синица в руках. На первой полосе «Учительской газеты» совсем недавно можно было прочитать: «Некоторые педагоги-исследователи утверждают, что всестороннее развитие — абстракция, идеал отдаленного будущего. Между тем и в обычной сегодняшней школе с ее теснотой и бедностью нет непреодолимых препятствий для движения к этому идеалу... Другими словами, для всестороннего развития личности не так важно, что ребят окружает, как то, кто их воспитывает, в какие отношения с миром они вступают» [3].

Если следовать оптимистической логике автора статьи, то первобытный охотник, раб, смерд, крепостной независимо от условий существования, только благодаря воспитателям, могли бы стать всесторонне развитыми людьми. (Но почему-то не становились, к этому идеалу ближе были представители других сословий!)

Чтобы отстоять саму идею воздушных замков, необходимо доказывать, что воздух — лучший для них строительный материал. Отношения с миром (преобразование обстоятельств) — коренное условие преобразования самого человека, кто с этим будет спорить! Но дело не только в желании индивида, но и в уровне культуры и экономики всего общества. Неужели же не так важно, что окружает школьника: лопаты или землеройные комбайны с программным управлением, канцелярские счеты или компьютеры, патефон или видеотехника?

Обосновывая идею всестороннего гармонического развития в исторической перспективе, К.Маркс связывал возможность ее осуществления с возникновением объективных социально-экономических предпосылок, ибо «какова жизнедеятельность индивидов, таковы и они сами» [4]. Если условия жизнедеятельности дают возможность развивать только одно свойство человека «за счет» всех остальных, то этот индивид и не может пойти дальше «уродливого развития».

В полемике вокруг идеи всестороннего развития сталкиваются две позиции. В основе одной — идеализация целей и средств вос-

питания, противопоставление их объективным условиям. Другая выступает против социальных миражей и политических иллюзий, за реализм в определении целей и условий воспитания.

Уточним нашу позицию: всестороннее развитие личности — прекрасный идеал, вдохновлявший и древних мыслителей, и мыслителей-гуманистов эпохи Возрождения. Идея всестороннего развития — идея общечеловеческая, у ортодоксальной педагогики не было и нет патента на ее открытие. Теперь уже ясно, что высокоразвитые страны значительно ближе подошли к решению этой проблемы (насколько ее вообще можно решить в обозримом будущем). И это лишь подтверждает элементарную истину: всестороннее развитие без экономической свободы, без реальной и действенной демократии, без свободы для индивидуальной деятельности, без гражданского и правового государства, без всего этого всестороннее развитие — лишь идеологический мираж, превратный идеализм, которые используются весьма прагматически.

О всестороннем развитии можно философствовать за казенный счет в течение жизни нескольких поколений, не замечая, как расходятся идеал и действительность, а не найдя реального критерия функционирования образовательно-воспитательной системы, мы будем и впредь получать фиктивно-демонстративный продукт вместо действительно развитой личности.

Цели, как известно, бывают ближние и дальние. Можем ли мы говорить о всестороннем гармоническом развитии как о ближней перспективе? Есть ли такие возможности у общества уже сейчас? Ответим честно: пока нет возможностей, чтобы каждый без исключения мог овладеть богатством (т. е. обилием, многообразием) человеческих отношений; развить свои умственные, художественные способности, технические таланты; действительно овладеть физической и духовной культурой (а не просто познакомиться с ней); трудиться в той области, которая наиболее благоприятна для расцвета его личности и где он мог бы свободно раскрыть свой творческий потенциал. Заявляя всестороннее развитие личности в качестве цели воспитания, некоторые теоретики — как мы видели — считают достаточным наличие любых простейших условий для занятий детей той или иной деятельностью. Скажем, ходит подросток в школу, изучает математику, физику, биологию, литературу — значит, получает умственное развитие. Создали в сельской школе клуб или кружок, установили компьютер или игровой автомат — значит, сравнивали уровень развития и обслуживания с городским. Но ведь это самообман.

Здесь затронута лишь внешняя сторона проблемы.

Суть же дела в качестве, в содержании образования, т. е. в том, чему и как учат детей. Если методика основана на зубрежке, на запоминании фактов, то это якобы умственное образование. Но оно далеко от того идеала, который имеет в виду гуманистическая теория развития. Возникает вопрос: что же теперь, отказаться от идеала?

В свое время К. Д. Ушинский писал, что педагогика «стремится к идеалу, вечно достигаемому и никогда не достижимому: к идеалу совершенного человека» [5]. Но должен быть одновременно и трезвый, взвешенный подход к определению целей и задач воспитания; немалое значение имеет и то, как мы понимаем стратегию и тактику движения к этому идеалу.

Принимая общечеловеческий идеал в качестве социальной и культурной сверхзадачи, мы должны суметь расставить вехи на этом пути, имея в виду, что этот путь не просто длинный, а долгий в исторических масштабах. Между тем всестороннее развитие в духе утопического идеала на уровне представлений XIX в. по-прежнему остается предметом лозунговой риторики ортодоксов педагогической науки и рассматривается как реальная цель школы (см. об этом серию статей Б. Е. Лихачева по теории коммунистического воспитания в 70—80 гг.).

Сторонники же демократического и гуманистического воспитания подходят к идее всесторонности и гармоничности конкретно-исторически, учитывая социально-экономические возможности страны, задачи демократизации общества и школы и, что особенно важно, — реализацию прав и свобод личности в образовании.

Идея всестороннего развития, конечно, может рассматриваться как перспектива, как идеал гуманного и свободного общества в целом, иначе не будут созданы экономические и социокультурные условия для соответствующего образования. Для школы, занимающейся конкретным воспитанием и обучением, идея всестороннего развития может сегодня существовать лишь частично, как определенная начальная стадия, как момент становления индивидуальной гармонии личности.

Реальная цель сегодня — дать каждому школьнику базовое образование и культуру, затрагивающие все стороны личности на уровне, элементарно достаточном для равного с другими старта саморазвития. И на этой основе — создать условия для развития тех сторон личности (самых разных), для которых есть наиболее благоприятные субъективные предпосылки (наследственные задатки, индивидуальные способности и желания) и объективные воз-

возможности — семьи, школы, общественности, государственной власти на местах. Разность внутренних и внешних, субъективных и объективных условий задает реальную цель — *разностороннее* развитие человека.

Общаясь между собой, люди обогащают друг друга качествами, которые у них лучше развиты. Так, благодаря соединению богатства отдельных личностей, мы подходим к более гармоничному развитию и каждого индивида, и социальных общностей. Это вполне достижимая лично ориентированная задача, нацеливающая педагога на индивидуальный рост каждого ребенка и подростка.

Для системы образования сегодня всестороннее развитие не может быть в полной мере достижимой целью, т. е. результатом. Другое дело — образовательный процесс, в котором основное средство — *всесторонность деятельности*, дающая возможность гармоничной самореализации ребенка.

Что это означает? В педагогике и психологии ведущим средством формирования человека принято считать *деятельность*. Если к числу ее видов отнести, например, выделенные М. С. Каганом преобразовательную, коммуникативную, познавательную, ценностно-ориентационную, художественную [6], то овладение всеми этими видами деятельности в доступном школьнику данного возраста объеме и соответствующей форме может стать *условием* создания целостной личностной базы для дальнейшего *разностороннего* развития человека.

Где бы ни учился дальше выпускник школы, где бы он ни работал, приобретенные способности к творческому действию, общению, познанию, пониманию красоты, жизненных ситуаций с позиций морали становятся составными компонентами личности. С их помощью осуществляется необходимая социальная жизнедеятельность человека независимо от того, какие общественные функции, какие социальные роли он реализует в тот или иной момент («различные общественные функции суть сменяющие друг друга способы жизнедеятельности»).

Возникающая элементарная базовая всесторонность есть фундамент для развития выдающихся талантов у людей, особо проявивших себя в той или иной области. В этом смысле вполне диалектически обоснован путь от минимальной, элементарной всесторонности к разносторонним (многосторонним) увлечениям, проверке себя и, наконец, к максимальной творческой односторонности (выбранной профессии, области творчества, хобби и т. д.), которая приносит наибольшее удовлетворение и обществу,

и личности (при этом разные другие увлечения помогают целостному развитию личности).

С экономической и профессионально-кадровой точки зрения система обучения и воспитания сегодня способна обеспечить *элементарный* уровень всестороннего образования человека: умственного и физического, нравственного и эстетического, трудового и политического путем включения детей в основные виды деятельности и общения. Иначе говоря, может обеспечить минимум, создать лишь базу для дальнейшего развития культуры личности.

Может ли быть такой разносторонне развитый человек гармоничным? Мы полагаем, что гармонию нельзя привязывать к всестороннему или разностороннему развитию, она может быть присуща и разносторонне, и односторонне развитому человеку.

Попытаемся прояснить смысл понятия «гармоническое развитие». Имеется несколько подходов к толкованию этого явления.

Первый рассматривает «гармоническое» в смысле равного развития всех духовных и физических сил человека. Именно так чаще всего и в обыденном сознании воспринимается сочетание «всестороннее и гармоническое». Однако подобное равенство — случай исключительный. В массе своей люди именно потому и разнятся между собой, что неодинаковы: у одного больше развиты физические силы, другому природа дала интеллектуальные задатки, третий обладает даром общения или художественным талантом.

Выравнивать людей в их развитии бессмысленно и антигуманно, так как легко нанести существенный вред индивидуальности. Именно индивидуальность особо одаренных людей означает не что иное, как доминирование высокоразвитых отдельных черт, следовательно, односторонности (напомним, что она возможна на базе *элементарной* всесторонности). Таким образом, понятие «гармоническое» как равное развитие всех сторон в абсолютном значении принять нельзя.

Второе толкование гармонии развития близко по смыслу музыкальной гармонии, где сами по себе звуки — разные, неравные по силе и длительности, но вместе создают ощущение целого, эстетически завершенного: своеобразное согласие разногласного. При таком понимании гармонично развитый человек — это человек целостный в том смысле, что, хотя у него разные черты и способности представлены не в равной мере: одни слабее, другие сильнее, они все же составляют целостность. И она формируется благодаря главным, системообразующим чертам, которые задают тон, подчиняющий себе другие компоненты структуры личности.

Третье толкование предполагает, что гармонично развитый человек — это человек, способный самостоятельно установить гармонию в себе самом и с самим собой через определение гармонии (снятия противоречия) с другими людьми, обществом, природой, человеческой деятельностью (культурой).

Веками культивируемое стремление к соответствию телесного духовному в человеке вполне укладывается в этот поиск гармонии отношений с окружающим миром. Опираясь на названные типы гармонии, а следовательно, не отвергая ни один из них, можно высказать гипотезу о динамике гармонического развития личности. Будем исходить из того, что развитие — процесс длительный, охватывающий всю жизнь человека, а не только детство, отрочество и юность. Процесс этот характеризуется «перерывом непрерывности», качественным своеобразием каждого этапа.

Только что родившийся ребенок развит всесторонне и гармонично в той мере, в какой об этом позаботилась природа, ему свойственна априорная целостность. Младенчество, дошкольное детство — это период установления гармонии с внешним миром, но здесь ребенок пока еще зависим, ведущую роль в этом процессе играют взрослые и родители: так распорядился филогенез.

На основе накопленных ребенком в дошкольный период физических и духовных сил, а также минимальных притязаний организма на всесторонность, становится возможным (и экономически, и чисто педагогически) осуществить *равномерное* элементарное образование (развитие) младшего школьника: умственное, физическое, эстетическое, трудовое.

Период отрочества — период бессистемного (в смысле дискретности) накопления новообразований. В этом плане отрочество, подростковый период — период дисгармонии. Он не может быть периодом всесторонности, что бы ни предпринимали воспитатели: отдельные функции организма и стороны личности (половая сфера, общение, самооценка, микросоциальная самореализация) развиваются бурно и неровно. Одни требуют особых энергетических затрат. Другие — пока дремлют. В этот период подросток может развиваться даже односторонне, одна функция подчиняет себе другие.

В юношеском возрасте, благодаря росту самосознания, волевой сферы, размышлению о смысле жизни, актуализации самоопределения, начинает проявляться собственная забота о гармонии с окружающим миром и с самим собой, человек становится субъектом своего развития.

В полной мере сознательная забота о гармонической телесной и духовной жизни характерна для большинства людей зрелого возраста. Но основы гармонического развития закладываются в детстве.

Естественно, каждый возрастной этап несет в себе, хотя и по-разному, элементы всех типов гармонии как тенденций развития. Чтобы они превратились в *фактор* развития, необходимы определенные условия. Одним из условий является культурная модель образования, соответствующая целям свободного саморазвития личности.

Становление новой концепции среднего образования высветило два подхода к сути формирования подрастающего человека. Один объединил приверженцев традиционного понимания, определяющего отношения между обществом и ребенком, педагогом и школьником как воспитание. Другой связывает сторонников взгляда на становление человека как на его образование (в философском значении этого слова).

Первый подход в традиционном ключе ищет методы прямого влияния на ребенка, на его психику. Второй исходит из того, что человек сам образует себя, а педагог лишь создает условия для образования личности, исходя из общественного идеала. Таким образом, данная позиция отстаивает веру в растущего человека, в его саморазвитие, а роль педагога видит в сотрудничестве с *личностью*, самостоятельно решающей задачу своего образования в условиях *свободного выбора*.

Раскрывая смысл слова «образование» А. В. Луначарский писал, что его значение во всех языках одинаково (*bildung* — нем., *edication* — англ.) и означает процесс возникновения некоего идеального образа, несущего гуманистическое начало: «Очевидно, когда народу приходилось определять, что должен сделать из себя всякий человек и что должно сделать общество из него, то рисовалась картина возникновения из какого-то материала образа человеческого. Образованный человек — человек, в котором доминирует образ человеческий» (подчеркнуто нами — *О.Г.*).

В трактовке Луначарского (а он ее взял из мировой педагогической культуры) понятие «образование» связывается с гуманистической идеей *саморазвития* человека, *самоценности* каждой личности. Веками складывающаяся, постоянно развивающаяся и конкретизирующаяся мечта о физическом, моральном, интеллектуальном, эстетическом облике человека «есть тот идеал,— пишет Луначарский,— к которому должен стремиться сам образуемый» [7].

Подчеркивание Луначарским роли самого человека в создании своего образа, своего идеала, служащих как бы моделью самообразования, не означает приуменьшения роли педагога. Образование означает и то, что ребенка ведут к какой-то цели, формируют его соответственно известным идеалам. Такое толкование образования имеет давнюю традицию в педагогике. Различия между позициями усматриваются в характере педагогической помощи, в том, как это делается: за счет осторожного введения человека в «образование себя путем прививок» или за счет жесткого руководства поведением ребенка.

В основе понятия образования лежит идея самореализации человеком своего природного предназначения, своего Я, образ которого как идеал должен предвосхищать в сознании человека его образовательную деятельность.

А. В. Луначарский, по сути дела, в трактовке образования придерживался тех же взглядов, что и Ян Амос Коменский. В основе педагогической философии «Великой дидактики» лежит идея созидания из ребенка человека. Этой задаче и должно служить образование: «Чтобы человек стал человеком, он должен получить образование» [8]. Поэтому образование человека должно идти на естественном фоне свободы развития его возрастных интересов, природной любознательности, цвести цветами радости открытий себя и окружающей природы.

Образование включает в себя две подсистемы: обучение и воспитание.

В основу различения понятий «обучение» и «воспитание» внутри единого процесса образования личности положено несколько оснований.

Первое. Диада «искусственность—естественность» образовательного материала. Обучение имеет дело преимущественно с искусственными знаковыми, символическими, схематизированными, систематизированными, модельными объектами и системами. Воспитание опирается на реальные межличностные социальные отношения, процессы, явления как живые, естественные события окружающей человека действительности, способные вызывать эмоциональные переживания.

Второе. В актах обучения преобладает логический, когнитивный компонент. В воспитании — ценностно-ориентационный, отнесенческий, мотивационный, эмоциональный, поведенческий.

Третье. В процессе обучения идет усвоение знаний, умений, способов познавательной и предметно-технологической деятельности.

В воспитании — обретение культурного опыта, способов деятельности, усвоение нравственных норм отношений. В этом смысле можно говорить об обучении как системе формирования интеллектуальных и технологических способностей, о воспитании как процессе влияния на становление характера человека.

Сущность педагогической деятельности в дошкольный период, вне сомнения, может быть обозначена в целом термином *воспитание* (с элементами обучения), в соответствии с объективной зависимостью ребенка от взрослого, от общения с ним, а также учитывая другие факторы социальной ситуации развития ребенка (по Л. С. Выготскому).

В младшем школьном возрасте (6—9 лет) взаимодействуют два важных для развития ребенка процесса. С одной стороны, ведущей деятельностью становится *учение*, а значит, связанные с ним задачи формирования сознания посредством научных понятий и художественных образов. Способности к обобщенному мышлению выступают на первое место. Но, с другой стороны, столь же важной становится задача освоения реальных отношений с товарищами, с учителем, с окружающим миром на основе освоения моральных ценностей и правовых норм.

Кроме того, учтем, что ребенок в этом возрасте по-прежнему развивается с помощью опеки взрослого. Потребность в питании, нормальном сне, одежде, в физической защите может быть удовлетворена только с помощью родителей, учителей. Учтем также, что основы нравственности, осознанного общественного поведения и ориентация на основные духовные ценности — уважение и любовь к матери, к родительскому дому, родной земле, природе, родному языку, к своему народу (из которых прорастает патриотизм и гражданственность) — также закладываются в начальной школе.

Именно этот духовно-нравственный аспект работы учителя как приоритетный настойчиво подчеркивали К. Д. Ушинский, В. П. Вахтерев, П. Ф. Каптерев, А. Н. Острогородский, а в советский период — Н. К. Крупская, В. А. Сухомлинский, А. И. Каиров, О. С. Богданова и др.

Таким образом, термин, характеризующий и обучение, и воспитание в целом, может быть применим к характеристике процесса формирования личности в начальной школе. Таковым и является *образование*. Этот целостный процесс продолжается весь школьный и послешкольный период развития личности.

Одним из важных аргументов в пользу понятия образования для характеристики всего школьного периода становления ребен-

ка может выступать появление и развитие самооценки и идеальных представлений о собственной личности (образ Я). Эти новообразования начинают возникать у ребенка к моменту поступления в школу. Л. И. Божович пишет, что уже шестилетним детям «...становится доступным осознание себя не только как субъекта действия (что было характерно для предшествующего периода развития), но и как субъекта в системе человеческих отношений...». Ребенок, отмечает она, осознает себя «в качестве социального индивида» [11. С. 48]. Начиная с младшего подросткового возраста на базе формирующего самосознания и в учебной, и в игровой, и в общественно направленной деятельности бурно развивается способность к самообразованию как самосовершенствованию.

Этот процесс, продолжающийся все школьные годы, включающий самообучение и самовоспитание, мы и называем субъектной стороной образования личности. Другая сторона образования — сама педагогическая деятельность. Однако ее нельзя рассматривать в отрыве от субъектной стороны образования личности, ибо сущность процесса становления личности мы видим во взаимодействии, в общении субъектов образования.

Эта грань понятия образования выводит нас на проблему культуры. С одной стороны, в толковании этого слова употребляются значения «выращивания», «возделывания», «культивирования». С другой — в нем действуют значения, которые несут латинские слова *cultura*, *cultures*, т. е. образованность, просвещенность. Именно в таком смысле употреблял понятия «культура» и «образование» Гегель, ибо полагал, что, только овладевая культурой, человек может образовать себя; самообразование возможно на основе образцов, выработанных культурой. «Под словом «культурные» люди,— писал Гегель,— можно ближайшим образом понимать таких людей, которые в состоянии делать все то, что делают другие...» [9. С. 216]. Культура при таком подходе означает не что иное, как образование — овладение всеобщим знанием, исторически отобранными образцами деятельности и социального общения. Известно, что в одном из определений культура характеризуется как сознательное самосовершенствование индивида.

В образование культура включена в виде словесных, знаково-символических обобщенных форм, фиксирующих когнитивную, нормативно-ценностную, эстетическую значимость вещей и явлений, их потребительскую полезность. В этой связи В. В. Давыдов пишет: «Для того чтобы одно поколение людей могло передать другим поколениям свои реально проявляющиеся умения (способности), оно

должно предварительно создать и соответствующим способом оформить их общественно значимые, всеобщие эталоны. Возникает необходимость в изучении особой сферы общественной жизни, которая создает и языковым способом оформляет эти эталоны: они могут быть названы идеальными формами орудий, вещей, реального общения (т. е. формами вещей вне вещей). Эта сфера есть сфера культуры. Присвоение новыми поколениями ее продуктов (эталонов умений как идеальных форм вещей) служит основой исторического наследования ими реальных производственных и прочих умений и способностей» [10. С. 33]. Подобная аргументация, развернутая в ее исторической логике, позволяет рассматривать понятие «образование» в качестве ведущего, объемно и сущностно отвечающего требованиям природосообразности и культуросообразности разностороннего развития личности, вбирающего в себя и обучение, и воспитание школьников.

Сближение понятий «образование» и «культура» не означает их полного тождества. Первое (образование) — путь овладения вторым (материальной и духовной культурой общества) и условие его созидания.

Содержание образования — это не сами по себе знания, умения, навыки, а *человеческая культура*, выраженная через них. Культура шире образования, она постигается, усваивается подрастающим поколением не только благодаря школе, семье, но и всем другим социокультурным факторам. В данном контексте культура связывается с самой широкой категорией — социализацией личности.

Основная черта культуры (а значит, и образования), которая явственно проявилась на пороге XXI в. и, видимо, будет определять их развитие в следующем столетии,— ее диалогичность. НТР и связанная с ней (или противостоящая ей) вторая эпоха Возрождения (новое гуманистическое мышление) открыли для человечества возможность и необходимость общения «на равных» с культурами как прошлых исторических эпох (по вертикали), так и многообразием современных культур (по горизонтали) с различными социальными и географическими этимологиями.

Знаменательно, что этот диалог культур несет важную развивающую функцию для современного общества, для образования растущего человека, так как сам диалог есть способность «ре-воплощаться» в представителя другой культуры, без чего нет понимания, невозможен обмен вопросами и мнениями.

Гуманитарная направленность политики и общественного сознания также зовут к умению понимать других, отличных от тебя

(как отдельных народов, так и отдельных людей). Культурная коммуникация не может быть монологичной, она предполагает взаимные вопросы, притязания и понимание. Реализация демократических свобод — в политике, культуре, образовании — может осуществиться лишь в диалоге объектов и субъектов этих сфер духовной жизни.

Многообразие идеологий, научных концепций, религиозных взглядов, нравственных оценок, политических пристрастий, художественных форм и направлений ставит человека перед необходимостью самоопределения — выработки своей позиции и ее защиты. И то, и другое возможно лишь в свободном диалоге.

Естественно, что такой диалог становится (должен стать) культурной нормой отношений в образовании, основной нормой реализации ее задач в условиях демократизации общества.

Личность — субъект свободной деятельности

Трудно найти книгу на педагогическую тему, где бы многократно не повторялось, что личность школьника есть не только объект, но и субъект воспитания. Об этом говорят представители и левого, и правого крыла педагогики. Однако в понимании сути субъектности существуют принципиальные расхождения. Причем эти различия заметны не только в степени свободы, которая допускается, предоставляется «субъекту», но и в понимании категории *сознания*. Теоретики воспитания, собственно говоря, изучением формирования сознания в полной мере пока еще не занимались.

Искушенный в педагогике читатель в этом месте насторожится и возразит: откройте любой учебник педагогики, любое пособие для учителя по методике воспитательной работы и увидите, что там выделяются специальные методы формирования сознания: убеждение, требование, этические беседы, рассказ, лекция, диспут... Что же, выходит, автор ломится в открытую дверь?

Не будем торопиться с выводами. Может быть, эти методы направлены на то, чтобы воспитаннику *передать должное*. Но есть ли это формирование *сознания*? Проблема сознания в теории воспитания, как правило, связывается с задачей формирования мировоззрения, где в качестве ведущего направления выделяется нравственное сознание. Здесь мы видим две принципиальные ошибки: первая — в сужении феномена сознания до мировоззрения, вторая, связанная с первой, — в упрощении понимания нравственного сознания, в сведении его к сознательности, к знанию моральных норм и формированию убеждений.

В исследованиях, провозглашающих в качестве методологического принципа «единство сознания и поведения», сознание рассматривается только как социально детерминированный феномен, как инструмент понимания общественной необходимости и ответственности за свое поведение. Индивидуальный аспект сознания (собственно субъектная сторона) редко когда принимался во внимание; формирование мышления было отдано на откуп процессу обучения, а задача формирования самосознания отсутствовала и в обучении, и в воспитании.

Рассматривая сознание как целостную категорию образования личности, мы выделяем в нем три взаимосвязанных компонента: «образ мира», «образ мыслей» и «образ Я», которые являются предметом и обучения, и воспитания. Мы полагаем, что эти категории наиболее точно характеризуют личность как субъект сознания.

Философский анализ сознания обычно выделяет две стороны проблемы: объективную и субъективную. К первой относят бытие, действительность, психику как реальность; ко второй — отражение бытия в психике индивида и духовное освоение действительности.

Педагогическая философия ортодоксов в вопросе формирования сознания допустила небольшой кульбит, переворот, который привел к большому методологическому просчету. Справедливо заявив о том, что сознание формируется в деятельности, она стала трактовать это положение следующим образом: «Сначала деятельность, потом сознание». Такое утверждение относительно верно. Но! Оно справедливо лишь *теоретически*. Действительно, сознание развивается, возникает в деятельности и общении. Но, обретая элементарные формы сознания, человек использует их для моделирования своей деятельности. Не будь этой способности к предвидению, к целеполаганию, к идеальному проектированию своей деятельности и человек, и цивилизация погибли бы. Таким образом, сознание творит деятельность, а значит, и самого человека. Отсюда предметом образования становится не только сознательная деятельность, но и деятельность самого сознания. То, что называют методикой формирования сознания, в лучшем случае решает лишь первую задачу. Вторая, собственно *субъектная*, ждет своей методики.

Что же означает: субъект творит свое сознание? Это значит, что человек способен создавать «идеальный образ» своей деятельности, ее процесса и продукта. Из этого следует, что ведущее положение в развитии субъекта занимает его проектировочная целеполагающая деятельность и способность к рефлексии.

Страх перед ярлыком идеализма заставлял и философов, и психологов, и педагогов примитивизировать тезис о первичности материи, подчеркивать вторичность сознания таким образом, что и сознание понималось как нечто второсортное... «В школе и в вузе формирование сознания подменялось формированием «правильного» мировоззрения, а точнее — умозрения жизни, что эквивалентно утрате мировоззрения» [12. С. 91].

Человек как субъект, как производитель своего собственного сознания не может состояться, если он не способен максимально неискаженно воссоздать, оценить, понять: 1) образ окружающей действительности; 2) образ своей деятельности; 3) самого себя. Только в этом случае он способен удовлетворять родовые и индивидуальные человеческие потребности, способен ставить жизненно важные цели. В этой связи в философии и психологии различают *сознание* и *самосознание* личности.

Пренебрежение активностью сознания, его творческим потенциалом фактически, независимо от провозглашаемых лозунгов, приводило к игнорированию человека, воспитанника как субъекта, превращало его в «сознательный объект» деятельности государства, институтов воспитания. *Сознательный объект* — тот, которого убедили, уговорили, поставили перед необходимостью. Он — удобный, беспроблемный, но это не одно и то же, что субъект, обладающий *самосознанием*, свободой выбора, что делает его поведение, его реакции порой непредсказуемыми.

Страх перед этой непредсказуемостью — основная черта авторитаризма, поскольку всякая непредсказуемость до сих пор оценивается со знаком «минус» с точки зрения господствующей идеологии. Если же сознание понимать как субъективное условие ориентировки человека в окружающем мире, то *самосознание* есть свободная ориентировка его в собственной личности.

Разбираясь в смыслах рассматриваемых понятий, А. Г. Спиркин замечает, что человек в своем самосознании осознает самого себя как субъект сознания, общения и действия, становясь в непосредственное отношение к самому себе. Только в этой форме и может существовать самосознание, основная особенность которого, в отличие от сознания, состоит в том, что оно ориентировано на осмысление человеком своих действий, чувств, мыслей, мотивов поведения, интересов, своего положения в обществе. «Если сознание есть знание о другом, то самосознание — знание человека о самом себе...» [13. С. 141—142].

С детства мы приучали ребенка к тому, что он — человек общественный, и ничего не говорили о том, что он еще и существо

индивидуальное, обладающее самосознанием и правом свободы выбора. Между тем «то обстоятельство, что человек может обладать представлением о своем Я, бесконечно возвышает его над всеми другими существами, живущими на земле. Благодаря этому он — личность...» [1. Т. 6. С. 357].

Философы и психологи связывают проблему самосознания с проблемой человеческого Я. Это традиция раскрытия внутреннего мира личности (идушая от Платона, Декарта, Юма, Канта, Гегеля) с начала 70-х гг. XX в. стала постепенно развиваться в отечественной научной литературе (И. Кон, Л. Божович и др.). В теории же воспитания задача изучения формирования самосознания личности не ставилась и не решалась. Единственным, кто сделал существенный шаг в этом направлении, был А. В. Мудрик, предложивший свою педагогическую концепцию личности, в основе которой лежит развивающаяся система отношений школьника, с одной стороны, к миру и с миром, а с другой — к себе и с самим собой.

Появление педагогической концепции формирования самосознания — серьезный шаг, знаменующий поворот собственно к формированию личности как субъекта своей жизнедеятельности и образования себя. В русле этой концепции укрепляет позиции новое понимание структуры сознания личности в процессе ее *образования*.

Первый, объективный компонент сознания, с помощью которого описывается знание субъектом окружающего предметного мира и отношение к нему, мы называем «образом мира» (картиной мира). Он охватывает как познавательный (когнитивный), так и эмоциональный аспект мировоззрения. «Образ мира» — это представление о мире вещей, явлений природы, социальной жизни, о достижениях различных отраслей культуры и техники, трудовых и межличностных отношениях. Концепция «образа мира» отражает действительность такой, какая она есть, т. е. представляет субъективный образ объективного мира, существующего вне субъекта. Это есть основная доминанта *сознания личности*.

Доминантой *самосознания* является «образ Я», включающий представления индивида о самом себе, о своих моральных качествах, способностях, чертах характера, социальных возможностях, успехах и неудачах в общении и деятельности, характере отношений с близкими и товарищами, с учителями; представления о том, как к его качествам относятся другие. «Образ Я» включает и оценочную, а не только констатирующую характеристику себя (самооценку), и то, что А. В. Мудрик называет «отношением с собой», — самоуважение.

Между сознанием и самосознанием личности, на стыке «образа мира» и «образа Я», находится «образ мысли», который обычно не выделяется в структуре сознания, а его содержание относят к «образу Я». Мы считаем необходимым выделить его особо, поскольку «образ мысли» соединяет в себе: 1) часть сознания, которая касается направленности мировоззрения (идеалы, ценности, убеждения), т. е. связана с «образом мира»; 2) часть сознания, которая характеризует способы мышления, 3) часть сознания, что отражает собственные представления личности о них, т. е. вбирает в себя объективную и субъективную сторону самосознания.

Остановимся на понятии «образ мысли» подробнее.

В разговорном языке это словосочетание используется довольно часто и обозначает прежде всего некую целостную характеристику направленности мышления: что думает человек о предметах, явлениях, событиях, как оценивает их. Образ мысли фактически означает те или иные особенности воззрений человека. Именно в этом значении говорил Герберт об образовании «круга мысли» как важнейшей части воспитания юношества. Другой оттенок этого понятия означает — *как*, каким образом мыслит человек, каким *способом* решает учебные и жизненные задачи.

Сознание состоит «...в предварительном мысленном построении действий и предвидении их результатов, в разумном регулировании и самоконтролировании поведения человека» [13. С. 83]. Но для этого человек должен обрести способность «...отделять от самого себя свою деятельность и представлять ее как особый предмет, который можно изменять еще до того, как осуществится ее реальное воплощение» [10. С. 8—9].

В этом и состоит проблема формирования сознания.

Скажем, в области нравственного воспитания, связанного с коллективной деятельностью, речь должна идти о коллективном целеполагании (проектировании, планировании) и коллективном осмыслении (анализе) деятельности как составных частях формирования сознания и самосознания.

Важнейший параметр деятельности сознания и самосознания — целеполагание. Проблема педагогических целей всегда была главной в советской педагогической науке. Об этом написаны сотни страниц. Цель воспитания (а значит, и осознанная деятельность педагога) всегда предполагала объект, цели же самого субъекта (ребенка) не могли всерьез обсуждаться, так как их единственным носителем объявлялся педагог. Воспитанник должен *принять цель воспитателя*. В этом и состоит якобы основная задача процесса

воспитания и обучения, искусство воспитателя и учителя. Этому и служат традиционные методы формирования сознания.

Как же в таком случае понять рассуждения ученых о том, что школьник есть субъект деятельности и даже воспитания? При раскрытии этого постулата часто происходила подмена цели средствами. Например, ученику дается учебная или жизненно-практическая задача и предлагается найти средства для ее решения. Если он принимает задачу, значит, принимает педагогическую цель, затем самостоятельно ищет способы решения задачи. В этом, по мнению теоретиков, и состоит деятельность субъекта. На самом деле все было предопределено учителем, а активность школьников измерялась *исполнительностью*.

Исследования и практическая деятельность Т. Е. Конниковой, И. П. Иванова выдвинули в качестве одного из ведущих компонентов самостоятельной деятельности коллективное планирование. Это был значительный шаг вперед.

Дети совместно с педагогом шли от идей к делу или от интегральной деятельности к поиску ее смысла, т. е. ее цели. Однако и здесь индивид часто подменялся совокупным субъектом. Игнорирование творческих особенностей сознания приводит к тому, что педагог понимает свою задачу лишь в том, чтобы помочь школьнику запечатлеть картину мира (такой, какой она видится ему), разъяснить смысл нормы отношений и т. д. Но если человека со школьных лет не учить самостоятельно думать, не развивать критическое и диалектическое мышление и культуру чувств, то в результате такого образования будет складываться статичная, раз и навсегда данная картина мира. Она является признаком догматического мышления и тормозит развитие человека, а значит, и общества. Таким образом, способ мышления школьника (движение от общего к частному и наоборот, от сомнения к мнению, выделение существенного, логичность размышлений, способность к точной постановке целей, задач своей деятельности и др.) также является элементом его сознания, его мировоззрения. Если же под мировоззрением понимать лишь «обобщенную систему взглядов, убеждений и идеалов, в которых человек выражает свое отношение к окружающей его природной и социальной среде» [14. С. 15], безотносительно к способу мышления, то мы можем получить «вымороженное сознание», при котором индивид не способен выделить ни предметный мир, ни себя из окружающего мира вещей и идей. Педагогике следует отказаться от заблуждения, будто в формировании способов своего мышления сам человек не принимает

участия, эта способность, мол, частично заложена природой, а остальное автоматически формируется в ходе обучения.

Выражением такой тенденции явилось игнорирование *рефлексивного* компонента сознания. Рефлексия есть анализ самим человеком «внутреннего плана» своих действий, направленность его сознания на «осмысление его собственных познавательных действий». Благодаря рефлексии «человек постоянно рассматривает основания своих собственных мыслительных действий и тем самым опосредует одно из них другими, раскрывая при этом их внутренние взаимоотношения» [10. С. 131].

Таким образом, для формирования полноценного сознания в его структуру, помимо «образа мира» и «образа Я», следует включить понятие «образ мыслей», в котором отражены и направленность сознания (система убеждений, идей, ценностных ориентаций), и сам способ мышления личности, и такие индивидуальные особенности интеллекта, как остроумие, пластичность, гибкость ума, быстрота мыслительных реакций и др. С точки зрения самосознания понятие «образ мыслей» означает представления, которые имеет сам субъект о своих взглядах, о своей мыслительной, отражательной и целеполагающей деятельности, и отношение к ним.

Новый педагогический взгляд на проблему самосознания заставляет усомниться в правомерности сведения мировоззрения и сознательности к единственному составляющим сознание личности. Речь идет о необходимом расширении предмета воспитания, о выделении особого направления в теории и практике образования, которое можно было бы назвать *педагогикой самосознания*. Она включает помощь школьнику в формировании Я-концепции, в стимулировании его самопознания, самовосприятия, самооценки, построения адекватного «образа Я», способности оценивать собственную мыслительную деятельность, в том числе целеполагание, проектирование, планирование, рефлексия.

В таком контексте методика формирования самосознания открывает дорогу к самоопределению, самореализации и самореабилитации личности в структуре ее деятельности.

Известно, вне научения действиям, т. е. способам достижения намеченного решения той или иной практической задачи, не может быть решена центральная проблема образования — развитие способностей школьников. Это развитие, конечно, в решающей степени зависит от того, какая концепция лежит в основе научения: подражания, воспроизведения по аналогии, запоминания или преобразования объекта на основе экспериментирования с ним в

соответствии с идеальной моделью. Иначе говоря, в зависимости от того, какие действия совершает, каким образом (способом) действует человек, осуществляя ту или иную предметную деятельность, т. е. каков его *образ действий*, можно говорить и о реальных его способностях и перспективах их развития.

Каждый человек различается по образу своих действий. Один выбирает технически или логически трудные задачи, ищет оригинальный творческий путь. Другой ставит легкие задачи, работает беспорядочно, импульсивно и т. д. Иначе говоря, на образ действий накладывают отпечаток темперамент, характер, природные задатки. «Образ действий» представляет собой компонент целостной характеристики деятельности человека как субъекта. Это понятие позволяет перейти от целостной характеристики какого-то одного вида деятельности (учения, труда, игры, художественного творчества и т. д.) к целостной характеристике субъекта деятельности.

Когда говорят: «Человек формируется в деятельности», то это на самом деле означает не какие-то отдельные ее виды и даже не «образ действий» в предложенном понимании, а всю сложную систему взаимоотношений личности с общественной, природной средой и самим собой. При таком понимании деятельности как жизнедеятельности, помимо образа действий, существенное значение приобретает понятие «*образ жизни*», которое мы связываем с *поведением* человека. В науке намечен подход к структуре деятельности через вычленение категорий действия и поведения. В книге «Основы общей психологии» С. Л. Рубинштейн разводит собственно деятельностный, операционный пласт и пласт поведенческий. Он считает, что, хотя всякое действие через продукты материальной и духовной культуры, которые оно производит, включает человека в общественные «межлюдские» отношения, все же действия различаются между собой степенью ориентации на предмет (вещь) и на отношение к людям.

«Особенно важным в мотивации деятельности,— пишет он,— является именно ее общественное содержание, точнее — выражающееся в его мотивах отношение человека к идеологии, к нормам права и нравственности. На отношение человека к вещам, таким образом, накладываются и с ним переплетаются отношения человека к другим людям, к обществу... Центр тяжести в мотивации человеческих действий естественно в той или иной мере переключается из сферы вещной, предметной в план личностно-общественных отношений». И далее С. Л. Рубинштейн заключает: «В некоторых случаях эта сторона приобретает в действиях человека основ-

ное, ведущее значение. Тогда деятельность человека приобретает новый специфический аспект. Она становится *поведением* в том особом смысле, который это слово имеет, когда по-русски говорят о поведении человека... Поведение человека заключает в себе в качестве определяющего момента отношение к моральным нормам. Самым существенным в нем оказывается общественное, идеологическое, моральное содержание» [15. С. 8—9].

Однако может возникнуть резонный вопрос: не исчезает ли при такой трактовке обучения (обучение только действиям) задача приобретения знаний? Разве историческое, литературное, биологическое и другое знание сводятся только к проблеме функционирования (что и как делается)? Помимо этого существуют элементарные вопросы: что есть что? что когда было? То есть знание структуры явлений, установление эволюционных связей, качественный анализ фактов, материалов, наконец, целостное восприятие образов. Все это вроде бы не сводимо к действиям.

Заметим, что в образовательном процессе соединяются действия и мотивация, благодаря чему возникает целостное и значимое знание. Это относится не только к школьнику — субъекту учения, но и к объективному знанию о предметах и явлениях, которое всегда можно представить как «созданное» (благодаря определенным *действиям* природных и человеческих сил) и как «причинное» (мотивационно обусловленное определенными связями), а значит, ценностное. Простое же запоминание, заучивание целостных или частичных обозначений объектов человеческой культуры вне действий с ними не ведет к развитию, т. е. вне анализа действий и их синтеза нет и знаний, необходимых для развития. В этой связи В. В. Давыдов пишет: «Там, где учитель систематически создает в классе условия, требующие от школьников получения знаний о предмете посредством экспериментирования с ним (читай: преобразовательных действий.— О. Г.), там дети сталкиваются с задачами, требующими от них осуществления учебной деятельности. В тех условиях, когда дети должны усваивать некоторые уже сформулированные для них знания, предлагаемые им в готовом виде, учебная деятельность детей (читай: развивающая.— О. Г.) осуществляться не может, хотя они и выполняют некоторую учебную работу» [16. С. 81—82].

Однако вернемся к проблеме поведения и обратим внимание на приведенный выше акцент, сделанный С. Л. Рубинштейном: «Поведение человека заключает в себе в качестве определяющего момента отношение к моральным нормам». Отсюда следует, что и воспитание, по существу, берет на себя в качестве ведущей (а может быть,

и единственной) задачи морально-волевой, нравственный, т. е. общественный, аспект поведения человека.

А как же привычные понятия: трудовое, политическое, экологическое, физическое воспитание? Неужели все сводится к нравственному? Да, это так. Воспитание — только нравственное, а образование и политическое, и трудовое, и физическое, и эстетическое. В философии давно известно, что всякое отношение общественного человека есть прежде всего отношение моральное. В детском и подростковом возрасте тем более на первое место выступает становление нравственных оценок и мотивов поведения. Познавательный интерес, например избирательное отношение, также основан на определенных ценностных ориентациях, которые индивидуум формирует, «глядя на других людей», под влиянием общественных ценностей.

Короче говоря, любой вид деятельности имеет нравственный, т. е. воспитательный аспект. Но научить нравственности нельзя. Ее можно лишь впитать, пережить чувством, освоить с помощью эмоционального опыта. Как взрослый, так и школьник выражают то или иное отношение к окружающим людям, природе, материальной среде через отношение к себе.

Культура поведения человека отражает степень задания и принятия им выработанных культурой социальных норм и ценностей, помогающих ему реализовать свое представление о смысле жизни. Эта культура применительно к самому человеку в конечном счете воплощается в том *образе жизни*, который человек ведет. Здоровый образ жизни предполагает гармоническое сочетание умственного и физического труда, умеренность в пище, отказ от вредных привычек, соблюдение режима дня, труда и отдыха, неконфликтное общение с людьми, помощь ближним, любовь к детям, уважительное отношение к каждому человеку и другое.

Известно, что удовлетворенность или неудовлетворенность собой, оценка того, как к кому относятся другие, вызывает у детей школьного возраста соответствующее психологическое состояние, проявляющееся порой в резких поведенческих реакциях. Сам способ реагирования (грубость, драка, стремление вербально разрешать конфликт или уход в себя) зависит от многих (индивидуальных и общественных) причин. Но этот способ поведенческого реагирования на себя и на других, если он становится устойчивым, превращается постепенно в способ жизни человека. Он может не соответствовать идеальному образу жизни личности и составлять реальный образ его жизни. Не следует думать, что образ жизни

несет в себе только поведенческое отношение к себе. Общественная суть человеческой жизни выражается и в том, что всякое действие по отношению к себе, вообще всякое индивидуальное действие в конечном счете отражается на жизни, на судьбе других людей. Поэтому самостроительство индивидуального образа жизни человека есть всегда в определенной степени строительство образа общественной жизни.

В подлинно демократическом (добровольном, самодеятельном) коллективе школьник может стать творцом, субъектом образа жизни этого сообщества. Основываясь на общих интересах и идеальных представлениях об образе коллектива, члены такого товарищества создают свои законы отношений, свою иерархию нравственных ценностей, систему осуждения и одобрения поступков, перспективы совместной жизни, выбирают лидеров, соответствующих представлениям большинства о поведенческом и эмоциональном образе. В результате общих усилий складывается образ жизни коллектива как практика поведения, организации жизнедеятельности и как эмоционально-нравственное состояние — атмосфера, устраивающая каждого, благоприятно сказывающаяся на формировании собственного образа жизни.

Изложенные выше представления о личности как субъекте сознания и деятельности помогают в целостном виде представить структуру *образования личности*: как формирование «образа мира», «образа мыслей», «образа Я» — это уровень сознания и самосознания; как формирование (в обучении) «образа действия» и (через воспитание) «образа жизни» — это уровень социальной деятельности, поведения и общения.

Следовательно, мы получаем структуру и соответствующие задачи образования для саморазвития личности, которые решаются в иных, чем прежде, условиях.

Свобода и саморазвитие как педагогические категории

В числе задач, решение которых может вести к гуманизации педагогического процесса, для отечественной школы первоочередными оказываются:

- воспитание на общечеловеческих ценностях и на национальных культурных традициях,
- очеловечивание отношений и методов в педагогическом процессе,
- смещение акцентов в мотивации учения с долга на интерес.

Однако все задачи в конечном счете упираются в проблему формирования свободного человека. Для высокоразвитых стран, имеющих давние демократические традиции, проблема воспитания свободного человека и гражданина не кажется новой. Более того, для них проблемой сегодня становится чрезмерная свобода детей и то, как воспитывать в их сознании необходимость хорошо учиться и соблюдать нормы общественного поведения.

Мы не столь наивны, чтобы утверждать, что этих проблем нет в России. Наоборот, переходный период от автократии к демократии породил множество проблем общественной дисциплины. Однако, учитывая диалектику свободы и необходимости, мы все же отдаем приоритет первой категории, которая не разрабатывалась у нас в теоретическом плане и не имеет методики воплощения в общеобразовательном процессе. В любом учебнике для студентов педагогических вузов мы находим раздел о дисциплине как осознанной необходимости нравственного поведения. Но ни в одном из них нет раздела о *свободе* личности.

В русле формирующейся гуманистической педагогики в центр теории и практики воспитания встает не воспитание, обеспечивающее выживание общества, а воспитание, обеспечивающее *свободное* развитие каждого.

Свобода человека предстает перед нами в трех взаимосвязанных структурах.

Во-первых, это человеческие потребности. Воспитатель и воспитанник (группа) могут иметь, а могут и не иметь образовательные потребности, потребность в самовоспитании. И их предстоит развить. В целом же родовые потребности детей включают потребности в новых впечатлениях, познании, общении, игре, самоутверждении, проверке своих сил, любви, творческой деятельности и т. д. Потребности личности и группы включают и множество ситуативных желаний, зависящих от погоды, межличностных отношений, окружающих предметов, предложений со стороны других лиц. Субъективно эти потребности воспринимаются как актуализация «хочу». Ощущение возможности удовлетворить свои потребности дает индивидууму и *чувство свободы*.

Во-вторых, свобода ассоциируется с возможностью творческого самовоплощения человека. Человек, по словам Маркса, «свободен не вследствие отрицательной силы избегать того или другого, а вследствие положительной силы проявлять свою истинную индивидуальность» [4. Т. 2. С. 145]. В художественной, технической, общественной, научной деятельности, в общении с коллегами,

друзьями, в семейном общении, в проведении досуга и взрослый человек, и школьник не удовлетворяется только ролью исполнителя чужих замыслов. Он хочет решать познавательные и жизненно-практические задачи по-своему, в соответствии со своими индивидуальными способностями и в ситуации *свободы выбора*, т. е. иначе, чем решают другие. Субъективно этот процесс воспринимается как *свободная творческая самореализация*.

В-третьих, свобода всякого человека предполагает соотношение своих потребностей с интересами других людей, с их свободой. Это означает осознание человеком необходимости реализовывать свои потребности и творческую индивидуальность с учетом реальностей — в природе, в материальной культуре — в соответствии с правовыми и нравственными нормами, принятыми в обществе. Отсюда в воспитании появляются категории *долга* и дисциплины: «*надо*».

Наличие желаний (потребностей), творческих задатков и способностей, восприятие и учет социальных преград (необходимости) для самовоплощения есть как бы исходный срез свободы субъекта образования и воспитания. Однако сама по себе свобода без потенций саморазвития ничего не дает для понимания механизма становления личности. Развитие начинается тогда, когда человек приобретает возможность движения от того, что у него есть, к тому, чего он не имеет. Мы говорим с средствах самоопределения, самореализации, самореабилитации субъектов образования.

Учитывая невозможность одновременной реализации всех своих потребностей, учитывая реальные возможности их воплощения в своей деятельности (творчестве), учитывая ограничения, идущие от мира природы, ноосферы, а также вводимые социумом (необходимость), человек совершает сознательный выбор именно тех целей, которые дадут ему наибольшее ощущение свободы.

Иначе говоря, *выбор* и сознательную *постановку* перед собой целей мы называем *самоопределением*. Сами принципы самоопределения также формируются на сопоставлении потребностей, необходимости (предъявляемой природой, культурой, общественной моралью и законами) и творческих способностей.

Понятно, что творческий потенциал личности (коллектива) не может быть реализован, если индивидуум не определил объекты самореализации, не овладел способами культурного самовоплощения. Если самоопределение более всего связано с областью целей, то творчество прямо выводит на средства деятельности. Творческая реализация целей — творческая деятельность — дает ощущение полноты жизни и духовного удовлетворения всем участникам

образовательного и воспитательного процесса. Поэтому важнейшим компонентом саморазвития выступают *средства самореализации*.

Учитель, ученики, класс (воспитатель, воспитанники, коллектив) в процессе самоопределения, самореализации переживают определенные негативные состояния: физической и психологической усталости, неудовлетворенности собой и другими, стресса, разочарования, страха, неуверенности и т. д. Эти состояния-реакции оказывают разрушающее влияние на результат воспитательного процесса и развитие. Особенно часто они возникают в результате столкновения потребностей с трудностью и задержкой их воплощения. Для того чтобы восстановить гармонию в образовании и воспитании, необходимо дать субъекту средства физического и психологического восстановления потребностей и творческой энергии.

Этот компонент саморазвития мы называем самореабилитацией. Он предполагает: возможность защитить себя культурными способами от несправедливостей, отстаивать свою позицию, восстановить внутренний мир; умение решать конфликты, снять излишнее напряжение (релаксация); владение не только своей психикой, своими эмоциями, но и своим телом; умение отдыхать (рекреация); адекватно оценить себя и др.

Условием успешного самоопределения, самореализации, самореабилитации является овладение и учителем, и воспитанником способами и механизмами саморазвития. Таковыми являются: информация о себе (самопознание), информация о мире (познание необходимости), рефлексия (самоанализ), целеполагание, планирование...

Еще раз подчеркнем, что все названные компоненты свободы и саморазвития имеются у всех участников воспитательного процесса, хотя степень их выраженности разная. Так, педагог в большей мере действует по профессиональной необходимости, этому подчинены все другие компоненты: личные потребности и творческие способности. У детей определяющее значение имеет потребностное поле. Однако овладение способами культурного самоопределения, самореализация и самореабилитация является в равной мере проблемой для всех субъектов образования.

С позиции свободы личности и учителя, и ученика в ином свете начинает проявляться и педагогический процесс.

Известно, что вне деятельности, где личность раскрывает и формирует свои способности, не возникает условий для развития человека, а значит, и нет условий для его свободы, ибо мера свободы есть не что иное, как мера раскрытия человеческой природы. Перспективы гуманизации воспитания поэтому мы видим прежде всего

в том, чтобы создать условия для существования такого типа образовательной деятельности, в которой в наибольшей степени раскрывалась бы природа всех субъектов образования (учителя, ученика, класса). История педагогики наглядно демонстрирует динамику изменения отношений субъектов образования в процессе обучения. Изначальная схема этих отношений была проста: учитель, владея определенными знаниями и методами их передачи, учит ученика. Идеальная цель — ученик знает то, что ему передал учитель.

С появлением классно-урочной системы, которую обосновал и закрепил Ян Амос Коменский, между учителем и учеником появляется класс. Совершенствование образовательного процесса идет по линии превращения класса (коллектива, группы) в фактор, активизирующий деятельность ученика (элементы диалогичности, проблемности, конкурирующей групповой работы на уроке и др.). Однако носителем образования (определяющим, чему учить, как учить и воспитывать, как организовать воспитание и обучение) по-прежнему остался педагог.

Напомним, кстати: во второй половине XIX в. и первой четверти XX в. американскую и европейскую школы пронизала идея передачи функций организации школьной жизни и обучения на уроке самим учащимся. Практика ученического самоуправления (если не иметь в виду ее извращенные формы, описанные, например, Помяловским в «Очерках бursы») в какой-то степени отвечала тенденциям демократизации общества и школы, однако носила либо имитационный, игровой характер, либо превращалась в исполнительскую форму помощи учителю.

В 50-е—60-е гг. под влиянием психологов в педагогической теории начал действовать принцип, корректирующий прямолинейную схему отношений в педагогическом процессе: не только класс (коллектив) воздействует на личность, но и личность воздействует на коллектив. Это был значительный шаг вперед в понимании и преобразовании механизмов развития учебной и воспитательной деятельности. Но не достаточный. Впоследствии обнаружилось, что учитель (воспитатель) не только влияет на ребенка и коллектив, но и сам меняется под их влиянием. Это внесло серьезную коррективу в понимание механизмов отношений между педагогом и воспитанниками.

Предполагалось, что учитель, оставаясь передатчиком знаний, действует и на класс, и на отдельного ученика, при этом он изменяет свои действия в зависимости от информации, получаемой в ходе обратной связи (от отдельных детей и от класса в целом).

Несмотря на то что эта схема и отраженные в ней отношения выглядят более демократично, по сути дела она также исходит из того, что в учебно-воспитательном процессе присутствует лишь один субъект — учитель.

Учебный класс (воспитательный коллектив) и личность ученика (воспитанника) по-прежнему остаются объектами его работы. И здесь не помогают ни методические хитрости учителя, ни самоуправление, ни даже гуманистический стиль отношений, ибо самый принципиальный вопрос: «Кто является носителем содержания образования (воспитания и обучения)?» — решается в том же ключе, что и на заре возникновения педагогики. Учитель единолично предлагает и цель, и содержательный материал, и метод изучения; по этой методической схеме организуется взаимодействие на уроке даже у лучших учителей. Последние достижения отечественной экспериментальной психологии и педагогики (В. В. Давыдов, И. Зак, И. П. Иванов, А. Н. Тубельский) дают основание утверждать, что дети начиная с младшего школьного возраста способны формировать в себе теоретическое сознание: самостоятельно ставить цели, искать средства, анализировать способы своей деятельности (осуществлять рефлексия) и благодаря этому преобразовывать учебный материал.

В подростковом и особенно в старшем школьном возрасте при наличии специальной работы развивается способность к личностному и групповому самоопределению по отношению к образовательному материалу. Иначе говоря, и ученик, и класс (группа), и учитель сначала взаимодействуют по поводу выбора целей, вносят свой вклад в содержание (что делать, что изучать), распределяют (планируют) материал, вместе рассматривают последовательность изучения, выбирают способы деятельности и взаимодействия (как изучать, как организовать) и затем уже исследуют и преобразуют совместно выработанное содержание. В этом случае уже нельзя утверждать, что носителем содержания образования выступает один педагог. Таким образом, кардинально меняется представление о субъекте и объекте обучения и воспитания.

Субъектами воспитания и образования становятся и педагог, и коллектив (группа) детей, и личность школьника. Объектом же образования в гуманистической педагогике не может выступать ни личность, ни класс (коллектив). Им, объектом, является образовательный, воспитательный материал: предметы, явления, ценности, деятельности, общение, отношения, психологическое поле (атмосфера). В процессе выбора, подготовки и исследования образова-

тельного материала, индивидуального и совместного поиска способов его преобразования происходит развитие субъектов: и учителя, и ученика, и группы (как совокупного субъекта). Это положение гуманистической педагогики в равной мере относится и к школе, и к внешкольной работе, и к учебному классу, и к подростковому клубу. Только согласованные действия субъектов, их сотрудничество и творчество ведут к такой исследовательской и преобразовательной работе с материалом, которые изменяют и сам материал, и самих субъектов образования, и их взаимодействие, и взаимовлияние. В этой связи мы видим цель обучения и воспитания в том, чтобы гуманизировать и самих субъектов образования, и их взаимодействие, и образовательный материал.

Нынешний взрыв насилия и экстремизма в молодежной среде объясняется отчасти словесной тотальной требовательностью прошлой педагогики, которая выросла на фоне социального лицемерия и привела к изоляции подростков от взрослых. Когда взрослые не в силах показать моральный пример, они заменяют его различными волевыми приемами, приказаниями и нотациями, и процесс воспитания подменяется постоянным, изнуряющим ребенка и взрослого перевоспитанием.

Идея гуманизации воспитательного процесса подводит нас к пониманию подлинной сущности воспитания. Она состоит в том, что это — *совместная деятельность* детей и взрослых по реализации вместе выработанных целей и задач. В таком случае перед педагогом встает не проблема передачи готовых образцов нравственной и духовной культуры, а создания, выработки их вместе с младшими товарищами. Совместный поиск ценностей, норм и законов жизни, их исследование в конкретной деятельности и общении и составляют *содержание воспитательного процесса*.

Новая школа, возрождая подлинную суть воспитания, исповедует принципы педагогики сотрудничества, благодаря которым только в творческом сотрудничестве со взрослым ребенок обеспечен необходимым педагогическим руководством, не отторгает его, а принимает как условие успешности решения своих целей и проблем.

Итак, или сотрудничество в воспитании, или борьба с детьми — иного не дано.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кант И. Соч.: В 6 т. М., 1965.
2. Материалы XXII съезда КПСС. М., 1962.
3. Гордин Л. Как синице стать журавлем // Учительская газета. 1989. 10 авг.

4. *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. 2-е изд.
5. *Ушинский К. Д.* Избр. пед. соч.: В 2 т. Т. 1. М., 1974.
6. *Каган М. С.* Человеческая деятельность. М., 1974.
7. *Луначарский А. В.* О воспитании и образовании. М., 1976.
8. *Коменский Я. А.* Великая дидактика // Избр. пед. соч.: В 2 т. Т. 1. М., 1982.
9. *Гегель Г.* Собр. соч.: В 14 т. М.-Л., 1929—1939. Т. 7. М.-Л., 1934.
10. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
11. *Божович Л. И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1978. № 4.
12. *Зинченко В. П.* Образование. Мышление. Культура // Новое педагогическое мышление. М., 1989.
13. *Спиркин А. Г.* Сознание и самосознание. М., 1972.
14. Формирование коммунистического мировоззрения школьников. М., 1971.
15. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М., 1989.
16. *Давыдов В. В.* Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления // Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. М., 1989.

*Новые ценности образования:
Сб. Вып. 2. М., 1995.*

Реализм целей

Проблема столкновения идеалов и интересов стала нынче предметом острых дискуссий. Она волнует философов и экономистов, публицистов и художников и, конечно, учителей. Способ решения этого противоречия — своеобразная проверка для всех нас, проверка способности к диалектике — не книжной, а трудной жизненной диалектике.

Наше педагогическое сознание (особенно учителей старшего поколения) формировалось под влиянием революционного аскетизма и романтического оптимизма 20—30-х годов, затем самопожертвования военного времени и послевоенного осадного положения страны. Иначе говоря, формировалось в экстремальных условиях, требующих единения, единодушия людей, подчинения личного общественному. Отсюда, отчасти, и педагогическая формула: интересы коллектива, а не личности превыше всего, коллектив всегда прав.

Вот сейчас иные оппоненты концепции ВНИКа «Базовая школа» все пытаются обвинить ее автора в отступничестве от целей коммунистического воспитания. Думаю, раздражает их больше всего то, что цитат нет, да и звонкие слова редко употребляются. Кстати, в этом-то никак не обвинишь, например, члена-корреспон-

дента АПН Б. Лихачева, который в своей небольшой статье в журнале «Народное образование» № 10 шесть раз ссылается на генерального секретаря ЦК и 17 раз на материалы пленума. А двадцать лет назад он столь же часто в создании теории ссылался на другого генерального и на другие постановления. Выходит, основной метод «фундаментальной» науки — сплошное начетничество и буквоедство?

А между тем мы торжественно именовали и нашу воспитательную теорию, и нашу школу самыми передовыми и лучшими в мире...

Наше общество стоит перед необходимостью разработки новой теории воспитания — воспитания физически и нравственно здорового человека, счастливого в личной жизни, культурного труженика, коллективиста, хозяина производства, субъекта государственной власти, образованного, свободного и ответственного гражданина демократического общества, патриота и интернационалиста. Это и есть наша цель сегодня.

Плюс духовность

Говоря об интересах, не будем забывать, что это субстанция не только материальная, но и духовная. Именно в этой области лежит правильный ответ: на какой основе совмещаются идеалы и интересы, достаток и нравственность.

Духовная жизнь — это не просто посещение кино и театров, чтение книг и слушание музыки, как иногда считают. Духовная жизнь — это стремление к добру, правде и красоте. Такая формула, прекрасно раскрытая С. Соловейчиком в книге «Педагогика для всех», выдвигает приоритеты духовности, которые могут черпаться из искусства, общения, труда, политики, науки, религии.

В этой связи и кооперативная, и индивидуальная трудовая деятельность, и аренда, и коллективный подряд могут благотворно влиять на человека — стимулировать его мастерство, развивать способности, а могут поощрять рвачество, жадность, обман государства. Проблема не в том, сколько человек зарабатывает, а в том, зарабатывает ли он. Честно ли трудится, живет ли по правде, по совести или стремится жить за счет других?

Важно и другое: что выходит из-под рук человека? Искусно сделанная работа — красота, радующая людей, или, как говорят, халтура?

Наконец, не последнюю роль играет и то, на что расходуются деньги, оставшиеся после удовлетворения основных потребностей.

Воспитание духовных стремлений — к нравственным поступкам, к эстетическим переживаниям, к познанию истины — это и есть, подчеркнем еще раз, основные вопросы воспитания и в школе, и в семье. Без их решения мы не воспитаем ни труженика, ни семьянина, ни хорошего гражданина. Можно ли воспитать ум, давать знания вне стремления к правде, добру, красоте? Гласность, демократия тоже стоят на фундаменте нравственности и стремления к правде. И интернационализм зиждется на добрых чувствах людей, на широте души, на моральной незыблемости братства между людьми и народами — т. е. на гуманизме, на человечности прежде всего.

Патриотизм вчера и сегодня

Недавно на одной дискуссии молодой учитель сказал:

— Если сравнить социальный заказ на воспитание, который получала школа и десять, и двадцать лет назад, с тем, что мы имеем сейчас, то разница будет крайне незначительна.

Действительно, трудолюбие, нравственность, патриотизм, интернационализм — слова привычные, есть они во всех установочных документах с первых дней Советской власти. Но вопрос заключен в том, чем эти слова наполнены были в 30-х, в 70-х и сегодня и чем обеспечены. Преданностью вождю, слепой верой, пассивной исполнительностью? Или гласностью, демократией, свободным и сознательным выбором, поворотом к действительным нуждам и интересам людей, взрослых и взрослеющих?

Возьмем, к примеру, проблему патриотического воспитания сегодня. Когда педагог начинает смотреть на себя и своих детей с позиции нового мышления, он понимает, что и борьба за мир, и патриотизм свойственны не только советским людям, что в далеких италиях, америках, австралиях люди, ориентированные на личный бизнес, с не меньшей любовью относятся к своей родине, может быть, не менее свято чтут символы своего государства и своей демократии и также проявляют готовность их защищать.

Если добавить, что в этих странах и работают лучше, чем у нас, и производительность, и качество труда, и достаток пока намного выше, то вполне очевиден вывод: не в самоотречении от жизненных благ особенность патриотизма, она в том, чтобы возродить и защитить идеалы, во имя которых совершалась наша революция: освободить человека от эксплуатации, дать ему мир, хлеб, равенство возможностей для развития, свободу и благосостояние.

Будем помнить и то, что история народа начиналась не семьдесят и не сто лет назад. Истоки народного патриотизма в вековых традициях, в языке, культуре, в именах, которые действительно «навечно в памяти народа».

И, наконец, в такие переломные, поистине революционные периоды, как наша перестройка, возникает новая ступень патриотизма — гордость трудными обретенными своим поколением. Это и смелость в разрушении всего отжившего, мешающего прогрессу, и нелегкие победы над безнравственной государственной бюрократией, и борьба за права и достоинство людей, за родную природу, за работу, которой не стыдно, — эти обретенные и есть педагогическая реальность, тот опыт, который становится новым патриотизмом масс.

Всестороннее или разностороннее?

Основанием для выработки цели и задач воспитания... сегодня становится, наряду с общественной потребностью, — практическая их достижимость, реализм.

В этом смысле программная задача — формирование гармонической, всесторонне развитой личности — должна рассматриваться как идеальная цель, к которой стремятся и общество, и школа. Реальная цель сегодня — разносторонне развитый человек.

Посмотрим на проблему повнимательней... Можем ли мы говорить о всестороннем гармоническом развитии как о самой близкой перспективе?.. Ответим честно: возможностей, чтобы каждый без исключения мог максимально развить свои... способности... чтобы трудился в той области, которая наиболее благоприятна для расцвета его личности и где он мог бы раскрыть весь свой творческий потенциал, — таких возможностей пока нет.

Некоторые теоретики, заявляя о всестороннем развитии личности в качестве цели воспитания, имеют в виду лишь создание элементарных материальных условий для занятий детей той или иной деятельностью... Но ведь это обман. Это лишь внешняя сторона проблемы. Суть же дела в качестве, в содержании образования... Если методика основана на зубрежке, на запоминании фактов, а не на логико-аналитическом проблемном обучении в сочетании с чувственным опытным познанием, то это тоже умственное развитие. Но оно далеко от того идеала, который имеется в виду в теории всестороннего развития.

Вот почему столь актуален сегодня разговор о базовом образовании и базовой культуре как о ближайшей перспективе, том минимуме, который необходим каждому и который государство, общество могут и должны реально обеспечить, а школьники, в зависимости от способностей, усвоить в разные сроки. Эти вопросы занимают главное место в концепции ВНИКа.

Базовое образование включает в себя то обязательное, что дает основание школьнику включаться в самостоятельную жизнь и совершенствовать себя: свой ум, талант, свои индивидуальные дарования — всю последующую жизнь.

Означает ли все сказанное выше, что идеальной цели быть не должно? Нет, не означает. Перспектива дает общественную энергию и государству, и людям. Но должен быть одновременно и трезвый, взвешенный подход к определению целей и задач воспитания.

Учительская газета. 1988. 24 ноября.

Смысл воспитания — помощь в самоопределении

Публикуется впервые

В основе решения большинства наших общественных и экономических проблем лежит человеческий фактор. Но очевидно, что даже самые инициативные и волевые люди мало что смогут сделать в условиях низкого культурного уровня общества в целом и каждого его члена в отдельности. Речь в этом случае идет о различных сторонах культуры личности: демократической, нравственной, экологической, эстетической, физической, правовой, культуре труда и потребления, семейных отношений, культуре общения. Сначала примем к сведению, что культура личности — это комплекс характеристик (знаний, качеств, привычек, способов достижения задуманного, ценностных ориентаций, творческих успехов), который позволяет ей жить в гармонии с общечеловеческой, национальной культурой, развивать и общество, и индивидуальное своеобразие.

Базовая культура личности — это необходимый минимум общих способностей человека, его ценностных представлений и качеств, без которых невозможна как социализация, так и оптимальное развитие генетически заданных дарований личности.

Можем ли мы сегодня говорить, что у нас есть компоненты культуры, являющиеся предпосылкой для развития и общества, и человека?

Каждая эпоха, каждый этап развития общества вносят свои акценты, новое содержание в культуру личности. Так, ошибки и деформации в строительстве социализма в СССР привели к утрате многих общечеловеческих ценностей и прежде всего в сфере нравственных отношений, ведущими принципами которых являются уважение к достоинству и самобытности человека, внимание к его индивидуальной судьбе, интересам и правам. Столь же печальны последствия бескультурья в отношении к природе — среде обитания нынешних и будущих поколений.

Демократическая и правовая культура, культура труда были вообще исключены из спектра личных и общественных ценностей. В настоящее время их освоение становится условием общественного развития. Так, культура труда требует размеренной, качественной работы, а не самоотверженной штурмовщины; достоинства мастера; совести и чести в выполнении обязанностей перед партнером и заказчиком; организованности и практической сметки. Без этого нам не достичь уровня передовых стран.

Демократическая и правовая культура предполагают широкий политический кругозор, умение различать народные чаяния и ведомственные интересы, задачи общественности и задачи государства по отношению к человеку, выполнять обязанности по отношению к ним, умение защищать справедливость, в рамках законности бороться за свои права, действовать в коллективной жизни в соответствии с демократическими процедурами. Важная и, к сожалению, не востребованная пока сторона культуры личности — отношение человека к себе как социальной и биологической индивидуальности, к жизни как высшей ценности.

Культура вырабатывается веками, а утрачивается куда быстрее: достаточно нескольких десятков лет. Сейчас необходимо начинать культурное возрождение: восстановить потерянное и создать новое. Говоря о базовости как некотором необходимом и обязательном минимуме для всех, следует иметь в виду, что речь здесь идет не о некоем равном количестве тех или иных качеств и личностных достижений. Едва ли кто-нибудь отважится на то, чтобы оценивать уровень культуры людей с разными задатками, психофизическими особенностями, индивидуальным тезаурусом и типом интеллектуальной деятельности на основе некоей единой меры. Это значило бы поставить ограничитель развитию или, наоборот, поднять планку возможностей (и тем самым способствовать комплексу неполноценности). У каждого индивидуальный старт развития. А усвоенные ЗУНЫ (знания, умения, навыки) не есть вся культура.

Под базовым минимумом мы понимаем некоторые внешние и внутренние общекультурные предпосылки, необходимые для здорового, неантагонистического существования человека и окружающей его среды... Если иметь в виду, что культура как комплекс исторически выработанных материальных и духовных ценностей, моральных норм, образцов и способов деятельности весьма многообразна, а в отдельных проявлениях неисчерпаема для освоения в пределах одной человеческой жизни, то становится понятной необходимость отбора и выбора главного, стоящего как перед институтами образования и воспитания, так и перед самой личностью. Здесь мы подходим к вопросу о базовом компоненте личностной культуры — той генеральной способности, которая является обязательной предпосылкой и условием возможности отбора элементов общественной культуры для культуры индивидуальной. Речь пойдет о формировании способности к самоопределению, т. е. о подходе, обращенном к активности самого человека.

Многие годы школа направляла свои усилия на то, чтобы растущий человек овладевал определенной суммой знаний, умений, представлений и даже не заботилась о расширении кругозора. Но не будут же учителя и родители всю жизнь подсказывать человеку, как жить, что носить, что читать, кого уважать, что смотреть по телевидению и т. д. Но они могут и обязаны помочь молодому человеку узнать и понять себя. И научиться выбирать.

Можно ли этому научить? Это ведь то же самое, что научить творчеству. Можно, если процесс обучения и воспитания строить на альтернативах. А «что такое хорошо и что такое плохо», что истинно, что нравственно, что красиво — человек будет решать сам, ориентируясь на лучшие образцы общечеловеческой, национальной... культуры, при этом критически осмысливать опыт предшествующих поколений, а не воспринимать его как тексты для усвоения. Такая процедура воспитания учит не только выбирать, но и постоянно искать для выбора критерии, образующие основу культуры личности.

В этой связи базовый компонент культуры личности определим как способность человека самостоятельно вырабатывать руководящие принципы и способы своей деятельности (интеллектуальной, практически-преобразовательной, коммуникативной, ценностно-ориентационной, художественной и др.) и социального поведения. Иначе говоря, базовый компонент культуры человека есть готовность и способность к жизненному самоопределению, что открывает возможность достижения гармонии с собой и ок-

ружающей жизнью. Самостоятельно выработанные принципы собственной деятельности и поведения облегчают поиски путей решения всех жизненных задач, сокращают сроки достижения психологической и социальной устойчивости, помогают находить средства, позволяющие сочетать интересы собственного и общественного развития.

Базовый компонент культуры в системе целей воспитания вынуждает по-новому относиться к самому воспитанию. Так, совершенно очевидно, что если мы будем передавать духовные ценности от одного поколения к другому в готовом, завершённом виде, то ни о какой культуре не может быть и речи. Так, скорее, можно заложить конфликт поколений (а потом гасить его дисциплинарными мерами).

Демократическое воспитание — это сотрудничество поколений, совместная выработка ценностей, норм, задач, социальной деятельности, т. е. духовное творчество старших и младших, продуктом которого является жизненная позиция. При таком подходе процесс воспитания начинается не с постановки перед детьми целей (как утверждают наши учебники), а с *совместной выработки целей*, актуализации идеалов, осмысления способов самоопределения в жизненной практике. Такому воспитанию сегодня более близка коммунарская методика.

Прошло то время, когда в системе целей воспитания провозглашались только те задачи, которые отражают непосредственно государственные нужды. В современных условиях в социальном заказе необходимо достаточно четко сформулировать требования по формированию индивидуального стиля жизни, обеспечению условий для полноценной жизнедеятельности граждан детского возраста, формированию способности к культурному самоопределению как стержневому свойству личности. Точнее, речь здесь идет о формировании культуры отношения человека не только к обществу, но и к себе, к своему здоровью, образу жизни, к своим талантам, притязаниям и привязанностям, к режиму физических и интеллектуальных отдач, к свободному времени.

Как видим, «жизненное самоопределение» — понятие более широкое, чем только профессиональное и даже гражданское. Оно характеризует человека как субъекта собственной жизни и собственного счастья и поэтому должно стоять на первом месте в структуре целей воспитания, выступая как этап самореализации человеком своих сил и способностей. В то же время смысл самоопределения нельзя отрывать от контекста человека как существа

общественного: человек живет для других людей, для общества, общество — для человека.

Самоопределение нельзя понять вне смысла жизни. В воспитании молодежи необходимо преодолеть социологизаторски примитивное понимание смысла человеческой жизни как полной самоотдачи человека социуму. При таком подходе снимается вопрос о саморазвитии, допускается мысль о возможности приказного программирования внутренней жизни человека. Миллионам людей в недавнем прошлом предлагалось искать счастье в борьбе, а не в воспитании детей, не в любви к природе, к дому, к матери, жене, не в наслаждении красотой человеческого труда.

Из вульгарного понимания смысла жизни проистекает как минимум три негативных следствия. Первое — одностороннее представление о категории долга, когда многие годы и пропаганда, и реальная политика складывались так, будто у человека перед обществом и коллективом есть только обязанности. В то же время оказывалось, что к интересам, способностям, материальному достатку, достоинству людей никаких обязательств нет. Есть лишь одно — требовать отдачи всех сил. В условиях революционных катаклизмов такое положение закономерно (человек, люди в этих условиях выступают как средства, с помощью которых совершаются общественные преобразования, а не как цель развития и процветания). В условиях нормального, здорового социального развития такое положение противоестественно и антигуманно. Общественный прогресс становится необратимым, когда у государства и человека есть взаимные обязательства и они при этом выполняются.

В нашей педагогике долгое время бытовало правило: учащийся может стать гражданином, если к нему предъявлять гражданские требования. И чем больше их будет, тем в большей мере будут проявляться патриотизм и ответственность. Это со всей очевидностью свидетельствует о том, что вопрос о самоопределении у нас, по существу, и не выдвигался. Но вот в конце 50-х — начале 60-х годов общественное педагогическое сознание пришло к выводу о необходимости... создавать условия, при которых человек был бы готов самостоятельно предъявлять к себе требования, ставить перед собой социально значимые задачи. А для этого, как констатировали исследователи, требовалось включение в личностно мотивированную деятельность. Это был значительный шаг вперед от авторитарности. Но недостаточный.

В 60—70-е гг. в обществе обнаружилась девальвация ценностей, и передовые педагоги, чтобы не обманывать детей, уходили от идеологии в технологию, в изобретение педагогических хитростей. Этот уклон в технологию, приоритетное внимание вопросам внутриколлективных отношений наивно использовались в качестве способа, позволяющего оградить детей от политического и нравственного отступничества, входившего в противоречие с идеалами социализма и, естественно, воспитания.

После XXVII съезда КПСС в обществе стали последовательно реализовываться объективные закономерности в формировании у школьников долга и гражданской ответственности, когда человек, выступая субъектом общественных требований к государству, убеждаясь в действенности этих требований, добровольно берет на себя гражданские обязанности и выполняет их. Конкретно это означает, что, предъявляя требования к государству (ведомствам, органам власти и их представителям от имени народа, общества — и вместе с ними), коллектив актуализирует гражданское самосознание личности, а растущий человек, опираясь на представления о совести и справедливости, предъявляет гражданские требования к себе, т. е. самоопределяется и в соответствии с этим строит свою программу действий. Именно так обстоит дело в коллективах, направляющих усилия на обеспечение экологической чистоты городов, благоустройство улиц и поселков, восстановление памятников культуры. Самоопределение — подлинно гуманный путь к развитию — личностному, гражданскому, профессиональному...

Подведем итоги. Человек в демократическом обществе всегда стоит перед необходимостью выбора друзей, профессии, моды, позиции в общественной жизни, произведений литературы, искусства, музыки, видов спорта, выбора примеров для подражания, индивидуального стиля жизни. Способность самостоятельно выбирать, вырабатывать жизненные критерии и руководствоваться ими в поведении и деятельности есть способность человека к самоопределению. Она выступает как центральный, базовый компонент культуры личности.

Без умения выбирать, т. е. без способности к самоопределению, человек теряет возможность обрести культуру, реализовать себя как существо самобытно-индивидуальное и активно преобразующее общественную жизнь.

Гуманизм и свобода

Пережитый российским образованием период коммунистического строительства характеризовался, как утверждают историки, несовпадением декларируемых гуманистических целей и ценностей с реальной социальной и образовательной практикой. Однако надо отметить, что и сами эти декларации на проверку оказывались несостоятельными с точки зрения подлинной гуманности. Прежде всего это касается категории свободы.

Наиболее очевидным искажением сущности свободы развития являлась подмена категории свободы категорией необходимости. В любом учебнике педагогики можно встретить раздел о дисциплине, но ни в одном — о свободе. Даже передовые педагоги, акцентировавшие внимание на гуманистических отношениях, не признавали экзистенциальную сущность ребенка, его право на свободное самоопределение и самореализацию.

Различение категорий свободы и необходимости представляется принципиально важным для теории педагогического гуманизма.

Отрицать наличие объективного мира бессмысленно, он был и есть. Но также бессмысленно отрицать наличие субъективного мира как реальности автономного духовного бытия человека. Другое дело, что первично для гуманистически ориентированного мыслителя. И все ли в жизни человека детерминировано внешними обстоятельствами.

Из концепции свободы-необходимости выстраивается философия, согласно которой внешнее всегда определяет внутреннее. Отсюда, чтобы быть свободным, человек свою активность должен направлять не на себя, не на исследование и строительство собственного духовного мира, а на преобразование среды: «Преобразуя мир, человек образует себя». Осознанный акт духовного самотворения отрицается.

Однако социологизированный марксизм не единственное направление мирочтения. В многочисленных гуманистических теориях прошлого и настоящего от Канта до Сартра и Роджерса человек предстает не как зависимое, а как независимое, автономное, т. е. подлинно свободное существо. Кант утверждал: «Необходимость — это внешний мир, свобода — это мир человека».

Свобода как состояние

Определяя свободу, Н. Бердяев писал: «Наиболее общее определение свободы... заключается в том, что свобода есть определение человека не извне, а изнутри, из духа». «...Если человек суще-

ство целиком детерминированное природой и обществом, то не может быть никакой свободы...»

В основе всех развитых демократий современности, идеалом которых выступает свободное общество, это последнее рассматривается не как цель, а лишь как средство для реализации свободы каждого индивида.

Однако заметим, что свобода не исключает отношения человека с миром. Свобода есть акт человеческой активности (сознания, прозрения, творчества), знаменующий переход от внешней детерминации к внутренней обусловленности сознания и поведения. В. Франкл заметил в этой связи: человек не свободен от условий, но он способен занять позицию по отношению к ним. И в этом смысле «человеческая свобода — это конечная свобода».

Таким образом, современное гуманистическое представление о человеке предполагает рассмотрение его и как существа природного (биологического), и как социального (культурного), и как экзистенциального (независимого, самосущего, свободного). Ключевой характеристикой этого третьего измерения является свободоспособность — способность самостоятельно, независимо строить свою судьбу, отношения с миром, реализовывать собственное жизненное предназначение, осуществляя свой выбор. Такая постановка вопроса принципиально важна для педагогики вообще, для гуманистической (антропоцентричной, децентричной), в частности.

Она позволяет отличить социализацию от индивидуализации, педагогику необходимости от педагогики свободы, что для российской педагогической культуры постсоциалистического периода является принципиально новым.

Опыты приобщения

Под социализацией понимается процесс и результат усвоения человеком исторически выработанных общественных норм, ценностей, отношений, способов общения с духовной и материальной культурой. В обиходном смысле это означает ввести ребенка в мир взрослого общества, научить жить, как все люди живут, по общим законам, чтобы не быть белой вороной.

В образовании эта задача приобщения растущего человека к должному — к познавательной или нравственной норме — выражается в педагогике необходимости. Педагогика необходимости во всех странах со времени «Великой дидактики» Я. А. Коменского мало изменилась и представляет собой тщательно разработанную

систему, имеющую четко сформулированные цели, принципы, содержание (пример такого содержания — разрабатываемый в настоящее время образовательный стандарт). Задачу социализации, окультуривания человека эта педагогика в принципе выполняет хорошо, но ребенок в ней, естественно, выступает как предмет воспитания или как объект обучения.

Педагогика необходимости как педагогика социализации личности не может оцениваться однозначно как антигуманная, т. е. она не обязательно реализуется авторитарными средствами: в нее вполне могут вписываться гуманные отношения между детьми и учителями, пропагандироваться гуманитарные ценности, внедряться элементы группового творчества для лучшего усвоения.

Более того, культурно воплощаемая педагогика необходимости обязана вносить демократические нормы и ценности в образование: освоение демократических способов организации жизни (начиная с детского сообщества), усвоение и соблюдение прав и обязанностей по отношению к другим. Однако без педагогики свободы — т. е. если поведение и жизнь подростка, юноши целиком детерминированы внешними силами и у него не остается возможности для реализации собственного выбора — он воспитывается несвободным.

Кроме того, примем во внимание, что социальное программирование личности, социально-педагогический контроль, вытекающие из образовательного стандарта и составляющие суть педагогики необходимости, в конечном счете диктуют методы, ориентированные не на внутреннее «хочу» ребенка, а на внешнее «надо». Отсюда эта педагогика не может существовать без санкции, без принуждения.

Самостроительство

Индивидуализация (не путать с индивидуальным подходом к ребенку, чтобы он лучше усвоил задачи социализации) есть деятельность взрослого (педагога) и самого учащегося по поддержке и развитию того единичного, особого, своеобразного, что заложено в данном индивиде от природы или что он приобрел в индивидуальном опыте.

Индивидуализация предполагает, во-первых, индивидуально ориентированную помощь детям в реализации первичных базовых потребностей, без чего невозможно ощущение природной «самости» и человеческого достоинства; во-вторых, создание условий для максимально свободной реализации заданных природой (наследственных) физических, интеллектуальных, эмоциональных

способностей и возможностей, характерных именно для данного индивида. И, наконец, третья, стержневая черта индивидуализации — помочь человеку в автономном и духовном самостроительстве, в творческом самовоплощении («неадаптированной личности», по В. Петровскому), в развитии способности к жизненному самоопределению (экзистенциальному выбору).

Индивидуализация личности, развитие ее «самости», на наш взгляд, и составляет в широком смысле содержание педагогики свободы.

Личность и действительность

Особо отметим, что педагогика необходимости и педагогика свободы различаются в своем предметном содержании. Первая изучает естественнонаучную и социальную картину мира. Вторая — способы изучения человеком самого себя. Изучая мир таким, каков он есть, как он представлен наукой, педагогика необходимости изучает человека в качестве *всеобщей категории*. Другое дело — педагогика свободы. Изучая человека как субъекта выбора, она имеет в виду то, что человек этот выбор осуществляет по отношению к себе, а значит, без самоопределения свобода невозможна.

Педагогика свободы, таким образом, рассматривается как теория и практика деятельности профессионалов, ориентирующихся на развитие у детей свободоспособности; педагогика свободы изначально рассматривает ребенка как уникальную духовную «самость», не как индивидуальную возможность, а как индивидуальную действительность, что снимает для нее проблему человека как объекта воспитания (социализация) и ставит задачу помощи ребенку как субъекту свободного сознания, свободной деятельности. Проблема образования личности, иначе говоря, выступает в педагогике свободы как проблема индивидуального саморазвития, а педагогический процесс как сотрудничество, сотворчество взрослого и ребенка, в которых доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом.

Культура, природа, душа

Трехмерное представление о растущем человеке как существе не только социальном, биологическом, но и свободном (экзистенциальном) с необходимостью требует дополнения принципов культуросообразности и природосообразности *принципом свободосообразного образования* (обучения и воспитания). Свободосообразное образование интегрирует в себе два процесса: обеспечение «свободы

от», что предполагает защиту ребенка от подавления, угнетения, оскорбления достоинства, в том числе и защиту от собственных комплексов; и воспитание в «свободе для», означающее создание максимально благоприятных условий для творческой самореализации. Человек может выбрать для себя и несвободу. Но для этого он должен научиться делать свободный выбор, чтобы не чувствовать впоследствии себя несчастным.

Для более аргументированного обоснования актуальности педагогики свободы следует рассмотреть еще один важный вопрос: какое же основное противоречие педагогики она снимает, если получает право на жизнь?

Возраст зависимости

Примем за аксиому, что мера свободы определяется мерой независимости человека от внешних условий. В этом контексте понятие свободы ребенка звучит парадоксально: детство, отрочество по определению — возраст зависимости от взрослых. Таким образом, взросление есть движение от зависимости к независимости, т. е. борьба за свободу. Взрослые дают ребенку духовные и физические силы для самостояния, но они же и сопротивляются стремлению детей к свободе. Появление в сознании и в практике педагогики свободы как системообразующей цели деятельности взрослого задает совершенно новое понимание развития как обретение свободоспособности. Тем самым в принципе меняется стратегия воспитания: сначала личность, потом коллектив, общество; сначала человек, а лишь затем потребный ему предметный мир. Возможно, это и есть путь гармоничной жизни детей в противоречии «зависимость — независимость».

Первостепенные вопросы

Понятно, что для запуска педагогики свободы надо решить множество научно-исследовательских проблем: в чем проявляется свобода на каждом возрастном этапе? какое пространство свободы необходимо здесь ребенку?

Среди подобных вопросов есть первостепенные. На первый взгляд, очевидная проблема: несвободный учитель не может воспитать свободного ученика. Однако за видимой простотой задачи кроются сложнейшие механизмы принятия педагогом себя как личности, разрешение собственных ценностных противоречий, что и обуславливает принятие ребенка как индивидуальности.

Свободный педагог Жан Жак Руссо однажды провозгласил: зачем приспособливать ребенка к системе образования, не лучше ли приспособливать эту систему к ребенку? Все революции в образовании начиная с XVIII в. идут именно под этим лозунгом. У образования просто нет другого пути в гуманистическую цивилизацию XXI века.

Учительская газета. 1997. 13 мая.

Перестройка воспитания в школе

Публикуется впервые

Многие годы исходя из конъюнктурных соображений заявлялся приоритет воспитательной функции школы по отношению к обучающей. Между тем на практике эта приоритетность сводилась к демагогической лозунговости, парадности, показным мероприятиям, к благополучной отчетности. Воспитание ориентировалось преимущественно на требовательность, принуждение. В школе процветали административные, дисциплинарные меры воздействия на детей. Такая воспитательная система не только не способствовала, но прямо препятствовала развитию детей.

Идеология *обновления* воспитания основана на следующих идеях.

Идея реализма целей воспитания

Всестороннее развитие личности — это идеал социализма, цель, к которой стремится советская школа. Реальная цель сегодня — разностороннее развитие человека, опирающееся на его способности и дарования.

Средство достижения этой цели — освоение человеком базовых основ культуры. Отсюда центральное понятие содержания воспитания — «базовая культура» личности.

Это — культура жизненного самоопределения; экономическая культура и культура труда; политическая, демократическая и правовая; нравственная и экологическая, художественная и физическая; культура семейных отношений.

Базовые основания культуры содержат, с одной стороны, вечные, общечеловеческие ценности, с другой — ценности, обретаемые в ходе поступательного развития общества.

Идея совместной жизнедеятельности детей и взрослых

Школа периода перестройки возрождает подлинную суть воспитания. Не воздействие взрослых на детей, а процесс их совместной жизнедеятельности, направленный на развитие и тех, и других, построенный на началах сотрудничества.

Поиск совместно с детьми нравственных образцов, лучших образцов духовной культуры, культуры деятельности, выработка на этой основе собственных ценностей, норм и законов жизни составляют содержание работы воспитателя, обеспечивая активную личную позицию школьника в воспитательном процессе. Без идеи сотрудничества нет питательной среды для пробуждения творческой природы воспитания. Она противостоит авторитарности.

Успех идеи сотрудничества зависит от расширения ее зон, выхода из школы в широкую социальную среду.

Только в творческом сотрудничестве со взрослым ребенок обеспечен необходимым педагогическим руководством. Там, где сотрудничества нет, руководство формально, неэффективно. Ребенок, лишившийся реального влияния взрослых, вырастая, становится на путь аморальности и правонарушений. Нынешний взрыв агрессивности в молодежной среде объясняется и той педагогикой словесной тотальной требовательности, которая выросла на фоне социального лицемерия и привела к изоляции иных подростков от взрослых. Когда взрослые не в силах показать моральный пример, они заменяют его авторитаризмом, и процесс воспитания подменяется постоянным, изнуряющим ребенка и взрослого перевоспитанием. Или сотрудничество в воспитании, или борьба с детьми — третьего не дано.

Идея самоопределения

Развивающее воспитание предполагает формирование целостной личности — человека с твердыми убеждениями, демократическими взглядами и жизненной позицией.

Самоопределение личности и есть процесс интеграции отдельных качеств в личностную направленность.

Важнейшая цель воспитательной работы — культура жизненного самоопределения человека.

Жизненное самоопределение — более широкое понятие, чем только профессиональное и даже гражданское. Культура жизненного самоопределения характеризует человека как субъекта собственной жизни и собственного счастья.

Именно в гармонии человека с самим собой должно идти гражданское, профессиональное и нравственное самоопределение.

Идея личностной направленности воспитания

В центре всей воспитательной работы школы должны стоять не программы, не мероприятия, не формы и методы, а сам ребенок, подросток, юноша — высшая цель и смысл нашей педагогической заботы. Именно их индивидуальные склонности и интересы, своеобразие характеров, их личностное достоинство подлежат внимательному изучению, должны во всех случаях учитываться и развиваться.

Движение от ближайших интересов детей к развитию высоких духовных потребностей должно стать правилом воспитания.

Идея добровольности

Без собственной доброй воли детей не могут быть воплощены сущностные идеи воспитания: ни идея развития (преодоления, возвышения себя), ни идея сотрудничества.

Воспитательный процесс, если он организован как принудительный, ведет к деградации нравственности и ребенка, и учителя. Детей нельзя обязать «воспитываться».

Свободная воля ребенка проявляется, если взрослые опираются на интерес, романтику, осознанный товарищеский и гражданский долг, стремление к самореализации своих природных сил, к самостоятельности и творчеству.

Идея коллективистской направленности

В воспитательной работе предстоит преодолеть отношение к коллективу как к сугубо дисциплинарному средству, способному лишь подавлять личность, а не возвышать ее духовные, нравственные силы.

Если товарищеская среда — школьный класс, отряд, кружок, бригада — нивелирует личность, формирует слепое подчинение, конформизм, а не самостоятельность и человеческое, гражданское достоинство, то какие бы благородные политические, социально значимые цели ни ставились при этом, такие общности есть суррогат коллективности.

Школа максимально использует силу воспитательного коллектива, его традиций, общественного мнения, самоуправления в целях нравственного воспитания, поддерживает движение от стихийного патриотизма и интернационализма, свойственного детской среде, к патриотизму и интернационализму, коллективно осознанному, действенному. Особого внимания требует школьное самоуправление. Его современное состояние воспроизводит

бюрократический аппарат в детской среде, а не демократическую культуру. Изменение положения предполагает: ориентацию всех органов управления и самоуправления на защиту интересов и прав личности; регулярную сменяемость актива; реализацию права коллектива на выработку собственных законов и правил жизни; обязательную отчетность руководителя школы, органов самоуправления перед коллективом; направленность деятельности на преобразование окружающей жизни; использование методики коллективного творческого воспитания.

Реальная практика подсказывает несколько возможных подходов к преобразованию воспитательного процесса.

Первый предполагает творческое развитие гуманистических и демократических принципов и технологий в рамках традиционно сложившейся системы воспитания через классный коллектив, совершенствование отношений воспитателей и воспитанников на принципах сотрудничества.

Второй реализуется в режиме поиска. Он предоставляет возможность педагогическим коллективам создавать и проводить в жизнь свои, принципиально для них новые, авторские проекты организации воспитательной работы. Например, на производственно-трудовой основе, на базе участия школьников в преобразовании учебно-воспитательного процесса или создания учебно-воспитательных объединений со студенческими коллективами, коллективами ПТУ и др.

Одним из таких перспективных направлений воспитания в духе демократизации должна стать клубная форма жизнедеятельности. Она предполагает организационное разделение школьной жизни на **академическую** (учебную, обязательную) и **клубную** (собственно воспитательную, добровольную).

Школьный (межшкольный) клуб представляет собой самостоятельный общественный институт, являющийся партнером школы в реализации образовательно-воспитательных задач. Разделение школы и клуба по форме предполагает укрепление их единства *по содержанию воспитания*, стимулирует подлинное, а не мнимое самоуправление учащихся.

Вместе с тем школьное обучение, клуб — это только часть более широкого образовательного процесса. Он не замыкается в стенах школы. И дело не только в том, чтобы учесть влияние семьи, средств массовой информации, молодежной субкультуры, социальных и общественных институтов, а в том, чтобы найти реальные способы, формы их соорганизации со школой. Иначе говоря,

развить новые типы школ: учебно-воспитательные комплексы, центры эстетического и физического воспитания, межшкольные агропромышленные комбинаты, школы при университетах, научно-производственных объединениях, учреждениях культуры... Одни из них целесообразны в крупных городах, другие — в райцентрах, третьи — в селах.

Необходимо уже сегодня на базе этих новых, живых типов школ создать центры нововведений со своими лабораториями, курсами, творческими мастерскими, с тем чтобы все желающие могли не только познакомиться с новым, но освоить его с учетом собственной реальности.

1989 (?) г.

Воспитание как развитие индивидуальности

Публикуется впервые

При бытующем сегодня в обществе широком понимании гуманизма, естественно, возникает мысль: все, что мы делаем в образовании, — гуманизм (за исключением крайних авторитарных форм). Как же вычленить гуманистическое? Переживает ли сам человек деяния стоящих над ним или рядом с ним как благо? Участвует ли в этом благодеянии сам, хочет ли его?

Проблема гуманизации воспитания у нас в стране наиболее остро встала в годы перестройки и привлекла особое внимание ученых в начале 90-х гг. В этот период появляется множество концепций воспитания — все гуманистические. Возникла иллюзия, что можно чуть поправить систему коммунистического воспитания, ничего кардинально не меняя. («У нас воспитание всегда было гуманистическим: учителя не били детей, это запрещалось...»).

Наиболее сложный и в то же время главный параметр педагогического гуманизма (живет ли ребенок сегодня или готовится жить — обращение к отдельному человеку, к его особенностям и проблемам) в гуманистических концепциях воспитания звучал как бы между прочим: отдавалась дань критике вульгарного коллективизма, но взамен ничего не предлагалось.

Трудность теоретиков воспитания состояла в принятии новой философской и психологической концепции свободного человека. Фактически предлагались новые средства воспитания для старой

цели — формирования человека, абсолютно социально детерминированного, т. е. несвободного. Возникла иллюзия, что методами социализации можно решить проблемы отдельного ребенка, индивидуального человека.

В 1991 г. нами была опубликована в «Вестнике образования» Концепция и программа деятельности освобожденного классного руководителя (классного воспитателя), ориентированного на индивидуальную работу с учащимися. Необходимо было освоить два ключевых слова: «защита» и «проблема». Это был шаг, направленный на поиск субъекта в образовательном учреждении, носителя гуманистической идеи, защитника детей.

Содержательную проработку гуманистической идеи саморазвития взял на себя ряд школ, в том числе школа самоопределения А. Тубельского, школа взросления И. Фрумина. Практика стала работать с индивидуальными проблемами детей. Появились психологическая служба, коррекционная педагогика, специалисты для решения социальных, медицинских проблем, помогающие, таким образом, детям успешно продвигаться в образовании.

А в теории мы оставались с прежним определением воспитания и пониманием его в том виде, как в доперестроечных учебниках: «целенаправленный процесс формирования личности», т. е. процесс, идущий только от задач социума. В практике же воспитание получило объективную дифференциацию. И она требовала теоретического обоснования, осмысления.

В поисках методологического основания для понимания гуманистического начала в воспитании мы обратились к категории свободы как ведущей антропологической константе гуманистического мировоззрения и пришли к выводу о важном различии: различии между «педагогикой необходимости» и «педагогикой свободы». О чем идет речь?

Наиболее очевидным искажением сущности и свободы развития в философии тоталитарного социализма являлась подмена категории свободы категорией необходимости. В педагогических теориях это проявилось в абсолютизации государственных, коллективных целей, педагогических требований, дисциплины, возможности проектирования личности. Даже передовые педагоги, акцентировавшие внимание на гуманистических отношениях, имели в виду создание соответствующей регулятивной базы, среды, атмосферы воспитания и обучения, но не признавали экзистенциальную сущность ребенка, его право на свободное самоопределение и самореализацию, индивидуальный стиль жизни, индивидуальное мировоззрение.

Различие категорий свободы и необходимости представляется принципиально важным для теории педагогического гуманизма, поскольку здесь лежит основная методологическая база различия: что́ есть цель, а что — подчиненное ей средство развития человека.

Отрицать наличие объективного мира бессмысленно, он был и есть, составляя реальность человеческого существования. Но также бессмысленно отрицать наличие субъективного мира как *реальности автономного духовного бытия человека* (В. И. Слободчиков). Другое дело, что́ первично для гуманистически ориентированного мыслителя. И все ли в жизни человека детерминировано внешними обстоятельствами?

Марксизм, взяв за основу гегельянскую идею о том, что «познание истины дает свободу как познание необходимости», возвел необходимость (внешние обстоятельства) в основную характеристику свободы личности (познание истинности коммунизма делает его необходимым, а человека — свободным). Из концепции свободы и необходимости выстраивается философия, согласно которой внешнее всегда определяет внутреннее. Отсюда, чтобы быть свободным, человек свою активность должен направлять не на себя, не на исследование и строительство собственного духовного мира, своих жизненных целей, а на преобразование среды.

Однако социологизированный марксизм — не единственное направление мирочтения. В многочисленных гуманистических теориях прошлого и настоящего от И. Канта до Ж. П. Сартра человек предстает не как зависимое, а как независимое, автономное, подлинно свободное существо: «причина в себе». Эта же идея была основополагающей в трудах Н. Бердяева, С. Франка, А. Камю, А. Маслоу, К. Роджерса.

Современное гуманистическое представление о человеке предполагает рассмотрение его и как существа природного (биологического), и как социального (культурного), и как экзистенциального (независимого, самосущего, свободного). Ключевой характеристикой этого третьего измерения является свободоспособность — способность к автономному, нонконформистскому существованию, способность самостоятельно, независимо (учитывая, но преодолевая биологическую и социальную заданность) строить свою судьбу, отношения с миром, реализовывать самостоятельно познанное жизненное предназначение, осуществляя собственный, индивидуальный (особый) выбор. Именно свободоспособность интегрирует человека как целое, позволяет ему выстраивать гармоничное существование.

Такая постановка вопроса позволяет отличить социализацию от индивидуализации, «педагогику необходимости» от «педагогике свободы».

Изучая мир таким, «каков он есть», каким он представлен наукой, педагогика необходимости не ставит перед собой задачу развития у детей способности к самопознанию — это не ее предмет. Другое дело — педагогика свободы. Изучая человека как субъект выбора, она имеет в виду, что человек этот выбор осуществляет по отношению к себе, а значит, без самопознания свобода невозможна. Педагогика делает лишь первые шаги в этом направлении.

Гуманизацию образования можно рассматривать в рамках четырех процессов: заботы, обучения, воспитания, педагогической поддержки.

Что делает школа в первую очередь? Школа заботится о детях. Проявление заботы о детях есть элементарный (базовый) уровень гуманизма. Речь идет прежде всего об удовлетворении первичных потребностей (нижнего уровня, по Маслоу) в тепле, еде, гигиене, общении, сне... Второе содержательное ядро заботы — «защита». Защита от людей, природы, от культуры (антикультуры). Третий элемент — забота об удовлетворении первичных интересов: игрушка, инвентарь, зрелище, место для игр, организация досуга и др.

Субъектами заботы в образовании выступают администрация, учитель, классный руководитель, врач. Особое место занимают явления «товарищеской, дружеской заботы», забота старших детей о младших. Требуется трезвого анализа понятие «коллектив как субъект заботы о личности» (теория и практика И. П. Иванова).

В процессе обучения-воспитания выявляются три основных аспекта гуманизма:

- 1) гуманистическое содержание, направленность передаваемых и демонстрируемых ценностей, норм, образцов поведения;
- 2) организация опыта гуманистических отношений (межличностных), в том числе сотрудничества;
- 3) выбор способа, стиля обучения-воспитания (авторитарный или демократический).

Четвертый процесс — педагогическая поддержка. Остановимся на этом компоненте образования подробнее.

Мы анализируем образование как гармонию двух существенно различных и даже оппозиционных процессов: социализации и ин-

дивидуализации личности, отражающих диалектическое противоречие интересов общества и человека.

Образование как часть социализации есть средство встраивания растущего человека в общее для всех жизненное пространство, средство освоения детьми знаний об окружающем мире и способов его познания.

Воспитание как часть социализирующего образования есть специально организованный процесс предъявления социально одобряемых ценностей, нормативных качеств личности и образцов поведения.

Индивидуализация в образовании есть система средств, способствующая осознанию растущим человеком своего отличия от других.

Проблема соотношения «педагогике необходимости» (социализации) и «педагогике свободы» (индивидуализации) в предельной форме выражается в знакомой всем оппозиции: «Коллектив и личность». И именно переход к личностно ориентированной педагогике, закономерно связанный с психологизацией воспитания, воспринимается многими как кризис традиционного воспитания и по целям, и по технологиям.

В связи с вычленением индивидуализации появляется необходимость выделить особый педагогический процесс, его обеспечивающий,— педагогическую помощь ребенку и его поддержку в индивидуальном развитии, в саморазвитии. В систему педагогической поддержки мы включаем и психологическую, и социальную, и медицинскую постольку, поскольку все они интегрируются образовательным учреждением...

Если полагать, что целью образования (как это и зафиксировано в ст. 14 Закона РФ «Об образовании») является создание условий для самоопределения и самореализации личности, то эта задача на сегодняшний день не может быть решена только в рамках процессов обучения и воспитания. Самоопределение — это прежде всего личностный выбор, а он предполагает соотнесение известного о требованиях внешнего мира с самим собой, своими индивидуальными возможностями, способностями, трудностями, установками, с достигнутым и желаемым в себе.

1994 (?) г.

На протяжении столетий прогрессивные, гуманистически настроенные философы и педагоги во главу угла ставили два ведущих принципа учебно-воспитательной деятельности: принцип природосообразности и культуросообразности. Вне этих принципов говорить о развитии ребенка действительно трудно, здесь материализуется диалектика внешних и внутренних условий развития.

Однако после печально известного постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» (04.07.1936) развитие советской психологии пошло по упрощенной схеме изучения обобщенных возрастных и индивидуальных особенностей детей, а педагогика в течение 30 лет пользовалась выхолощенными психологическими знаниями (подробней об этом см.: Петровский А. В. Непрочитанные страницы истории психологии: 30-е годы // Психологический журнал. 1988. № 4).

Официальная педагогика фактически отказалась от принципа природосообразности воспитания, объявив абсолютный примат социального над естественным, биологическим, а культуросообразность была сведена к политическим принципам партийности, коммунистической целеустремленности, классового подхода к культурным ценностям, т. е. к воспитанию личности, сообразной социалистическому государству, противопоставившему себя общечеловеческой культуре. Вполне сообразным классовой культуре диктатуры пролетариата стал метод «педагогического требования». В этих условиях центральное понятие педагогики и психологии — «развитие» — рассматривалось с каких угодно сторон (развитие памяти, ощущений, представлений, мысли, чувства, нравственных привычек, убеждений и пр.), кроме одной — свободы как условия и составной части развития растущего человека.

«Человек,— писал К. Маркс,— ... относится к самому себе как существу универсальному и потому свободному... Свободная сознательная деятельность как раз и составляет родовой характер человека» (Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 42. С. 92—93). Стремление к свободе как родовой, т. е. свойственной природе человека признак, непременно исключался из области воспитания и обучения. Это свойство отдавалось рабочему классу, партии, коллективу, но не индивиду (субъектом борьбы за свободу объявлялись все, но не каждый).

В этом, по сути, состояла скрытая, подводная часть методологии коммунистического воспитания. Была утеряна, а точнее, отброшена как политически неблагонадежная гуманистическая линия природосообразного естественного воспитания, которую настойчиво вели Я. А. Коменский, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, А. Дистервег, М. Монтессори, Л. Толстой, К. Вентцель и другие замечательные педагоги-мыслители, совершившие, по сути дела, демократический переворот сначала в послефеодальной цивилизации XVIII в., а затем в конце XIX — начале XX в. Все их богатейшее наследие, связанное с естественным свободным развитием ребенка, с идеей саморазвития, было спрятано в общепсихологические формулы «учета» возрастных особенностей, а теория свободного воспитания подвергнута односторонней перестраховочной критике.

Там же, где педагогика и психология делали реальные шаги навстречу природе ребенка (например, в изучении потребностей, интересов детей и разработке рекомендаций по их учету в воспитании — см. работы Л. И. Божович, Т. С. Конниковой, Г. И. Щукиной, С. Соловейчика и др.), сопротивление оказывала учебно-воспитательная практика, находившаяся под жестким контролем административно-командной системы и воспроизводившая ее методы.

Реализация принципа свободы развития ребенка есть одновременное воплощение природосообразности и культуросообразности образования личности. Свобода есть и стремление индивида к саморазвитию, к самовоплощению, и возможность выбора культуросообразных форм жизнедеятельности.

Одним из существенных доводов против утверждения ортодоксов о том, что советская педагогика всегда была «самой гуманной в мире» и все нападки на нее носят конъюнктурный характер, является факт полного отсутствия категории свободы в педагогической науке. Ни в учебниках, ни в энциклопедиях, ни в теоретических работах такое понятие в позитивном плане с середины 30-х гг. не рассматривается. Исследователь столкнется лишь с негативно-критическим разбором «теории свободного воспитания», которая, мол, выступает за «свободное, не стесняемое никакими ограничениями развитие сил и способностей каждого ребенка, полное раскрытие индивидуума», что оценивалось как «крайний индивидуализм» (Пед. энциклопедия. Т. 3. М., 1966. С. 801).

Критикуя «свободное воспитание», ортодоксы выплеснули заодно и ребенка — свободного человека.

Между тем всякий здравомыслящий исследователь заметит: о развитии без свободы не может быть и речи, ибо несвобода есть не что иное, как ограничения, регламентации, тормозящие творческий дух личности. Деятельность не по внутренним побуждениям, а по принуждению становится чуждой природе человека. Несвободный человек не может быть целью общественной заботы, он всегда оказывается средством в чьих-то руках.

Это относится и к взрослому, и к растущему человеку: отсутствие опыта, знаний у детей часто становится моральным оправданием игнорирования достоинства и свободы личности, проявляемого и в отношениях, и в методах обучения и воспитания. Так возникает антигуманная педагогика.

«... Человечески хорошим,— писал К. Маркс,— может быть лишь то, что является осуществлением свободы» (Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 1. С. 59). Развивая эту мысль в «Манифесте Коммунистической партии», его авторы подчеркнули, что коммунистический идеал — всестороннее развитие личности — осуществим, лишь когда появляется возможность свободного развития каждого и оно становится, в свою очередь, «условием свободного развития всех» (Там же. Т. 4. С. 447).

Здесь следует заметить, что, по Марксу, «свободное развитие каждого» — это отнюдь не сегодняшний и даже не завтрашний день человечества. Это идеал, и он может воплотиться в жизнь лишь по завершении эпохи коммунизма, в новой эпохе, названной Марксом «положительным гуманизмом» (см. об этом: Платонов С. После коммунизма. М., 1989).

Однако отдаленность идеала не означает, что надо отказываться от принципа. И весь вопрос и сегодняшнего, и завтрашнего дня заключен в том, на каком фоне разворачивается стратегия воспитания: на фоне свободы или на фоне необходимости, что кладется в фундамент человеческого счастья: сегодняшние потребности реальной личности или абстрактное будущее всего человечества? Цель воспитания, образования, цель всей социальной политики гуманного демократического государства — свобода каждого человека, гарантирование прав, обеспечивающих личное достоинство. Но эта цель не может быть отчуждена от процесса ее достижения.

Среди части педагогов бытует мнение: мол, дети, школьники еще не доросли, не созрели до свободы и поэтому они могут ее получить лишь потом, став взрослыми людьми. Здесь налицо два типичных просчета. Первый заключается в том, что нельзя дозреть

до свободы, будучи несвободным: выросший в неволе рано или поздно возвращается в клетку. Второй проистекает из непонимания механизма появления свободы. Маркс говорил, что свободу нельзя дать, ее можно только взять. Самостоятельное обретение свободы, т. е. самоосвобождение, и есть движение к развитию. Эта интуитивная борьба за свободу и независимость от взрослого как процесс и условие саморазвития особенно наглядно проявляется в подростковом возрасте.

Исходя из понимания свободы как самоосвобождения возникает концептуальная линия педагогической науки на саморазвитие, на разработку средств и условий тренировки этой способности к самоосвобождению, проектирования такого образа жизни, находясь в котором подросток был бы вынужден добывать свободу, а не получать ее в готовом виде. Пока же подростков «воспитывают» — запретом, требованием, убеждением, поощрением, наказанием, — добываясь, чтобы он подчинялся идее, норме, желаемой воспитателю, а не добывал ее энергией своего разума, своего духа.

Самоосвобождение включает не только борьбу с внешними обстоятельствами, но и освобождение себя от самостоятельно осознанных и оцененных негативно черт характера, привычек и т.д. Иногда такое освобождение личности вытекает из объективной необходимости обеспечить себе благоприятные условия жизнедеятельности в социальной среде.

Протест против жестко-авторитарной системы воспитания в предреволюционные годы привел многих передовых педагогов к необходимости обозначить особое качество педагогического процесса, отрицающее воспитание как деятельность взрослого, диктующего поведение и деятельность ребенку: речь идет о «свободном воспитании». Добавление слова «свободное» как бы означало, что без него мы имеем лишь несвободное воспитание.

Живя в гармонии с идеологией казарменного государства, педагогика подменила понятие «свобода» понятием «осознанная необходимость». Понимание развития как несвободы, как принудительной «целенаправленной» силы, которую используют воспитатели, «лучше детей знающие, что им (детям) надо», приводит к тому, что воспитанники отчуждаются от целей и средств своего развития, лишаются творческой инициативы, становятся послушными винтиками сначала школьной, а затем более широкой социальной или производственной системы. В этих условиях желания, склонности, интересы людей отодвигаются на задний план, самоцелью становится дисциплина, а значит, «развитие» идет без

самодвижения, саморазвития человека. По сути дела развивается способность реагировать на стимул, идущий от вышестоящего.

Школа, основанная на дисциплине муштры, наказания, слепого повиновения, не может воспитать натуру добрую, жизнерадостную, любознательную. «Рабская дисциплина, — писал Дж. Локк, — создает рабский характер».

Опираясь на определение свободы как «осознанной необходимости», иногда полагают, что если воспитанник познал необходимость порядка, дисциплины, то это и есть его свобода. Такое лицемерное основание возводится обычно представителями авторитарной педагогики. Нетрудно представить, во что превратится жизнь детей, если она будет состоять исключительно из дисциплины торможения, из познания правил общественно необходимого поведения: у таких детей вырабатывается «комплекс долга», они обычно скованы, тревожны или некритично послушны.

Минутные страсти, вспышки интереса и разочарования, сопротивление морализированию, стремление удовлетворить часто меняющиеся в детстве желания, испытать, проверить себя в разных видах деятельности, движение по жизни методом проб и ошибок, мечтательность, погружение в анализ собственного Я — непременные атрибуты свободного развития, поскольку составляют *радость бытия*, и они не укладываются в одно лишь русло торможения общественной необходимостью.

Другой непременный атрибут свободы — детская радость, рождаемая творчеством и новизной впечатлений. По словам Маркса, человек «свободен не вследствие отрицательной силы избегать того или другого, а вследствие положительной силы проявлять свою истинную индивидуальность» (Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 2. С. 145).

Поэтому необходимость — не есть вся свобода. Она лишь та ее часть, которая обеспечивает *условия и возможность* каждому без исключения обрести независимость от обстоятельств, т. е. лишь условие, чтобы стать свободной, самостоятельной, самодеятельной, творческой личностью, не умаляя при этом интересы других, интересы «свободного развития всех».

«Необходимость» существует объективно, но это не означает, что ее надо создавать искусственно, аналогично тому, как это часто бывает в образовательных учреждениях.

Уместно напомнить, что Маркс и Энгельс не ставили свободу и необходимость на один уровень, не ставили между ними знака равенства. Они писали, что «царство свободы», при котором «на-

чинается развитие человеческих сил... может расцвести лишь на этом царстве необходимости, как на своем базисе» (Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 25. Ч. 2. С. 387).

Думается, не только человечество, но и отдельный человек «совершает скачок» в своем развитии «из царства необходимости в царство свободы» (Там же. Т. 20. С. 295). Но это не скачок из тюрьмы на волю, а свободный путь обретения гармонии со средой, с миром.

В понимании свободы ребенка мы сталкиваемся с рядом других проявлений противоречия между свободой и необходимостью: отношениями личности и коллектива, индивидуального и общего. «Свободное развитие каждого», по Марксу, означает, что субъектом свободы может быть только «каждый». Личная свобода — величайшее общественное достояние. Однако самый трудный вопрос и в философии, и в психологии, и в педагогике: как личности сохранить свою свободу, достоинство, индивидуальность в обществе, в коллективе? Как защитить себя?

В свое время И. Кант выдвинул важнейшую категорию, проливающую свет на всю проблему личности: речь идет о понятии *автономии*. Два начала заключает это слово: с одной стороны, оно означает независимость и от обстоятельств, и от людей, с другой стороны, автономия — это «самозаконность» (следование собственным принципам, не противоречащим жизни общества, государства).

Подавление общим (коллективным) индивидуального стало признаком и своеобразной приметой тоталитарной государственной системы. Проблема автономии личности в этическом плане опирается на понятие «человеческое достоинство». В этой связи весьма продуктивно различие, которое вводит С. Соловейчик. Между «личным достоинством» и «собственным достоинством», считает он, есть существенная разница. Личное достоинство — категория сугубо общественная, она связана с правом, с защитой личности от унижений, с гарантией его свобод. Сохранить личное достоинство без помощи извне нельзя. Поэтому правовое государство призвано защитить достоинство личности. Другое дело — «собственное достоинство». Оно целиком и полностью во власти самого человека, предполагает способность к самоопределению, к самоуважению, к «самозаконности».

Рассматривая необходимость только как общественное, коллективное образование, как «подчинение общему правилу», мы невольно ставим и личность в подчиненное, вторичное положение

по отношению к коллективу (обществу). Положение о том, что дисциплина осуществляется «во имя человека», не решает проблемы, поскольку этот лозунг с успехом используют и авторитарные системы, которые не спрашивают человека, нужны ли ему те или иные регламентации. Гуманистическая педагогика стоит на том, что никто не может быть осчастливлен насильно, в соответствии с чужим представлением о его счастье. Только свободный, логически обоснованный, эмоционально пережитый выбор необходимого поведения делает человека субъектом самоорганизации и самодисциплины.

Между индивидуальным и общественным сознанием, личными и общественными интересами в определенной мере всегда существует противоречие. Оно объективно, ибо связано с тем, что становление личности, ее сознания происходит и благодаря общению с другими, и вследствие способности к обособлению, к выделению себя, своего Я из окружающего мира. Если человек сам становится субъектом устранения этого противоречия, сам устанавливает гармонию отношений с другими людьми, с обществом, можно говорить о возникновении той части свободы, которую называют самодисциплиной, идущей от осознания внешней необходимости. Но есть еще и другая часть свободы — потребности и творчество. О них пойдет речь ниже, а пока вернемся к проблеме самоосвобождения, саморазвития человека в процессе обучения и воспитания.

В педагогике ближе всего к вопросу о свободе личности стоит проблема субъекта и объекта воспитания. Здесь как бы преломлялась одна из сторон свободы и необходимости. Но «фокус» состоял в том, что проблема ученика — воспитанника — субъекта только декларировалась. «Субъектность» же подхода в конечном счете сводилась к тому, как обмануть ребенка.

Отношение к воспитуемому как субъекту воздействия взрослых мы можем наблюдать и в самом понятии «воспитание», в том, как оно трактовалось в первые годы Советской власти.

В 20—30-е гг. сложилась тенденция революционного программирования всех процессов, в том числе и социально-педагогических. Дискуссия о марксистской педагогике закрепила понятие воспитания в широком смысле как социального процесса плановой «перековки», переделки людей, «прямого воздействия на изменение их поведения» (см.: Калашников А. Г. Очерки марксистской педагогики. М., 1929; Крупенина М. В., Шульгин В. Н. В борьбе за марксистскую педагогику. М., 1929). Борьась с пролеткультовской

теорией «отмирания школы», ученые-педагоги бросились в другую крайность — стали ограничивать предмет воспитания «систематическими организованными и планомерными воздействиями педагога на детей». Самим же детям (воспитуемым) отводилась пассивная роль исполнителей, приемников поступающей извне информации. По сути дела, это был подход, когда на всякий поступающий извне стимул от человека ожидалась однозначная реакция (опосредование стимула индивидуальным опытом, психикой исключалось). Присмотримся к таким, например, дефинициям: «... воспитание есть определенное, целеустремленное и систематическое воздействие взрослых на психологию воспитуемого, чтобы привить ему качества, желательные воспитателю» (Калинин М. И. О коммунистическом воспитании. М., 1956. С. 177). «Воспитание... представляет собой целенаправленное воздействие воспитателей на сознание и поведение детей и молодежи, на их мировоззрение, взгляды, поступки, привычки» (Педагогика: Курс лекций // Под ред. Г. И. Шукиной и др. М., 1967. С. 34).

Как видим, ни перед политиками, ни перед педагогами не стояла этическая проблема самой возможности и моральной оправданности влияния одного человека на психику другого. Такой вопрос не возникал по отношению к взрослым (что естественно для авторитарного государства), а тем более по отношению к ребенку, который в педагогической концепции не мог быть по-человечески равным воспитателю, а тем более выше его.

Начиная с 30-х гг. (и до сего дня) исследователи и организаторы воспитания строго следили за наличием двух вещей в воспитании: целей и программ. Ученые, проникнутые духом гуманной педагогики, обратили внимание на авторитарную сущность такого понимания воспитания задолго до перестройки. Так, профессор М. А. Данилов писал в начале 70-х гг.: «Педагогическая логика воспитания как процесса систематического воздействия исходит из того простого положения, что цель непосредственно определяет характер воздействия, а оно, будучи многократно повторенным, приводит непременно к тем результатам, на достижение которых воздействия направлены. Эта метафизическая логика воспитания обрекает воспитуемых на роль объекта воспитания с преобладающим пассивно-исполнительским характером их поведения» (Проблемы методологии педагогики и методики исследований / Под ред. М. А. Данилова и Н. И. Болдырева. М., 1971. С. 39).

Представители концепции воспитания, которую можно было бы обозначить формулой: цель — средство — объект — результат,

исходят из всемогущества воспитания и социальной среды, забывая о роли биологического, об активности самого человека, которому в этой формуле нет места.

То, что было осуждено в XVIII в. (Гельвеций утверждал, что «неравенство умов» имеет лишь одну причину — «неравенство воспитания»), сегодня тем более кажется анахронизмом. Однако кажется это далеко не всем. Наша официальная педагогика по-прежнему стоит на том, что всему, что ученик должен знать, уметь в познавательной и социальной сфере, его нужно целенаправленно обучать. А для этого все должно программироваться. Это известный подход к ребенку как к «чистой доске».

Страх перед «стихийей», перед «позитивизмом» или «свободным воспитанием» выдвинул нашу теорию и практику фактически в антигуманную сферу «управления психикой». Индивидуализация, личностный подход лишь провозглашаются, на самом деле все действия «объекта воспитания» заранее предусмотрены, никаких индивидуальных целей воспитания, по сути дела, в школе нет, есть только «блюда», пригодные для всех. Ученик (воспитанник) в этих условиях лишается свободной зоны образования. Он не образует себя: для самостоятельных духовных обретений, для самостоятельности в познавательном и социальном поле места не остается.

Получается, раз школа не может программировать приращение знаний и опыта у учащихся за счет их личной инициативы, догадки, свободной пробы сил и творчества, значит, этого происходить вообще не может, т. е. сферы свободной, самостоятельной не существует. Наиболее печальные последствия такого воспитания — полное растворение личности в воспитательной среде (в школе, в коллективе класса, в общении с педагогом), возникновение личностного иждивенчества, выражающегося в том, что школьник (даже старший) не может сам решать свои проблемы, совершать самостоятельные поступки, он постоянно нуждается в «педагогическом воздействии», в мнении коллектива. Иначе говоря, теряет самооценку, не формируется как личность, как индивидуальность.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что демократическая педагогика в определении воспитания должна включить в качестве смысловой доминанты природосообразную идею саморазвития, образования человеком самого себя.

1990—1991 гг.

«Академия» и «клуб»

Новые воспитательные задачи нельзя решать устаревшими методами и в отживших организационных формах.

Отличительная черта и показатель демократического воспитания заключаются в ответе на вопросы: стоит ли в центре воспитательной работы личность ребенка, подростка, развитие его индивидуальности или все заслоняют планы, программы, мероприятия, отчеты? Ведет ли воспитатель к самоопределению, формирует ли жизненную позицию или только знания, умения и навыки?

Другое отличие современного подхода к воспитанию заключается в том, что оно не может быть принудительным. Детей нельзя обязать «воспитываться», на уроке ли, на классном часе или в ходе специальных мероприятий. Процесс воспитания — принципиально добровольный.

И третья особенность вытекает из определения воспитания как процесса организации совместной деятельности детей и взрослых в целях развития и тех и других. Она состоит в том, что это должен быть взаимно открытый процесс, где все участники гласно определяют свои позиции, вырабатывают цели роста и, что следует особо подчеркнуть, открыто обмениваются методами своей деятельности, направленной друг на друга. Без этого механизм воспитания как взаимодействия по поводу самоопределения не срабатывает. Без отношения к позиции друг друга, без взаимной критики нет стимула к самосовершенствованию.

Из сказанного можно выделить новый подход и к методике, и к организационным формам воспитания.

В режиме поиска

Жизнь подсказывает несколько возможных путей преобразования воспитательного процесса.

Первый предполагает творческое развитие гуманистических и демократических принципов и новых технологий в рамках сложившихся организационных форм воспитания.

Второй — в режиме поиска. Педагогические коллективы создают и проводят в жизнь свои, новые для них авторские проекты. Например, право формирования первичного воспитательного коллектива не на классно-урочной, а на производственно-трудоустройственной основе. Здесь должны ставиться все основные задачи духовного роста личности, здесь и перспективы развития коллектива. На этой базе возникают и дружба, и взаимопомощь, и воспитание гражданственности.

Опыт отечественной школы и демократической системы воспитания за рубежом выдвигает в качестве весьма перспективного направления клубную форму жизнедеятельности ребят.

Остановимся на ней подробнее, она вбирает в себя все те принципы демократического воспитания, о которых говорилось выше.

В настоящее время школа (в силу исторически сложившейся традиции ее организации как института транслирования культуры путем передачи готовых знаний) остается академическим учреждением гимназического типа, где внеклассная воспитательная работа не вытекает ни из ее обучающей сущности, ни из материальных, кадровых возможностей, ни из наличия в ней объектов для преобразующей деятельности (лишь преобразуя мир, человек преобразует себя). Эта функция в том виде, в каком она существует, принудительно навязана школе. До тех пор пока семья не сможет взять на себя в полном объеме органически принадлежащие ей функции воспитания детей, заботы об их внешкольном времени, об их досуге и нравственном развитии — эта нагрузка со школы не будет обществом снята. Сегодня же она может и должна быть преобразована.

Как устранить противоречие между режимно-административным характером школы и требованием добровольности, самостоятельности, свободы в выборе коллектива сверстников, где только и возможно подлинное, а не лицемерное самоопределение? Где та база, на которой возможно общественно-политическое, творческое сотрудничество поколений? Не случайно живой, живущий, а не декларируемый воспитательный коллектив в школе — явление весьма редкое. Зато существуют различные его суррогаты. Попытка совместить школу как административно-дисциплинарный институт обучения с существованием мажорного, устремленного к завтрашней радости единого коллектива учителей и детей удастся лишь талантливым руководителям.

Осознание этого открывает важнейшее направление перестройки воспитания: **разделение школьной жизни на академическую (учебную) и клубную (собственно воспитательную).**

Мы останавливаемся на понятии «клуб». Несмотря на то что оно на нашей почве дискредитировало себя, хотелось бы возродить его смысл, зафиксированный в словарях: клуб — это «общественная организация, добровольно объединяющая группы людей в целях общения, связанного с различными интересами и имеющая своей задачей воспитание, самообразование и развитие творческих способностей».

Школьный (или межшкольный) клуб — это добровольное объединение детей, учителей, родителей и других лиц, выразивших желание состоять его членами и принятых в него общим собранием на основе закрытого голосования. В клуб могут входить жители микрорайона, люди всех возрастов, которые интересны друг другу.

Школьный клуб служит преодолению разрыва между детским и взрослым обществом, для взаимопомощи в развитии, в преобразовании себя и окружающего мира на основе подлинного самоуправления.

Все объединения, входящие в клуб, все его члены берут на себя обязательство выполнять законы клуба. Скажем, закон человека, закон красоты. Основные направления деятельности клуба: помощь школьникам в самоопределении; удовлетворение общественных, спортивных, художественных, технических интересов в кружках, секциях, самодеятельных группах; забота о социальном окружении; участие в гражданских акциях, связанных с традициями школы.

В клубе, наряду с индивидуальным членством, возможно и групповое, коллективное. Так, или сами подростки, или взрослые, или вместе они могут образовать театр, оркестр, редколлегию журнала и по решению общего собрания стать коллективными членами школьного клуба. В таком случае они должны получать от него помощь. Таким же правом обладает любой школьный класс, если входит в клуб как коллективный член.

Отношения школы и клуба строятся на взаимном интересе и помощи. Между ними нет отношений субординации (кто главнее), а существуют отношения координации. Школа по договору сдает клубу помещения для работы во внеурочное время; клуб сохраняет в них чистоту и заботится об эстетике, берет на себя подготовку школьных праздников, организацию встреч, субботников.

Клубная форма жизни открывает простор для борьбы мнений, дискуссий вокруг участия в тех или иных гражданских акциях, дает возможность отстаивать свои идеологические позиции в ситуациях выбора дела, линии поведения, оценки поступка.

Особо хотелось бы подчеркнуть, что наиболее важное преимущество школьного клуба в том, что здесь открывается широкое поле для содружества всех поколений: людей разных возрастов, разных интересов, разного общественного положения. Это благоприятная почва для освоения социального опыта и культуры. Тем самым и идеи сотрудничества и методики коллективного творческого воспитания обретают новую силу.

Клубу все возрасты покорны

Если учитывать возрастные особенности детей, то можно предположить, что членами клуба становятся ребята, закончившие начальную школу. Младшие школьники живут по своей традиционно школьной логике. Однако с клубом у малышей есть множество форм взаимодействия на игровой, художественной, общественно полезной основе.

Ребята из IV—V классов участвуют в работе клуба на основе коллективного членства в составе всего класса, что также обусловлено их возрастными особенностями.

Подростки из VI—VIII классов добровольно объединяются в клубе на разновозрастной основе. Для них выход за пределы класса — естественная потребность.

Начиная с VIII класса предусматривается индивидуальное членство в клубе, образование своих кружков, обществ в нем.

А какова роль классного руководителя в новых условиях, и что меняется в характере его деятельности?

Необозримность, множественность функций классного руководителя до последнего времени, вследствие практической их невыполнимости, вели к тому, что органы народного образования выдавали желаемое за действительное. То, что называлось системой работы классного руководителя, фактически было никому не под силу. Анализ состояния дел подводит нас к необходимости ограничить его функции разумным минимумом, с которым он мог бы, во-первых, справиться, во-вторых, позволял бы государственным общественным органам предъявлять к нему лишь вполне выполнимые требования по принципиальным направлениям.

Таких направлений пять.

Защита личности ребенка, его суверенитета в школьной жизни; забота о его физическом, психическом, нравственном здоровье; побуждение детей к самообразованию и самоопределению; включение их в деятельность по самообслуживанию в школе и классе; ведение документации.

Классный руководитель выполняет свои обязанности в основном в форме индивидуальной работы с детьми и их родителями. В случае если классный руководитель принят ребятами в свой клуб, ряд вопросов жизни класса может разворачиваться на коллективной клубной основе. В школах, переходящих на клубную форму воспитания, некоторые классные руководители берутся вести несколько параллельных классов. Другие — работают в клубе, третьи, которые не любят и не умеют общаться с детьми вне уроков, занимаются только тем, что хорошо учат детей. Так больше пользы для обеих сторон.

От педагогического коллектива школы (или двух школ, если клуб межшкольный) для работы в клубе выдвигается педагог-консультант. Он избирается на общем собрании членов клуба.

Без общего имущества, без материальной основы — нет коллектива. Поэтому второй фигурой, ответственной за деятельность клуба от взрослого общества, является заведующий хозяйством. Это может быть недавний выпускник школы или человек пенсионного возраста, заинтересованный в развитии клуба и способный защищать материальные интересы клуба и его членов.

В своей деятельности клуб отчитывается только перед общим собранием.

Школа дает знания, а клуб пускает их в дело

Столь пристальное внимание идее клуба неслучайно. Она может увлечь и старшеклассников, и подростков. Ведь клуб — это и форма демократизации школьной жизни, и увлекательное направление общественной активности, и форма включения в производительный кооперативный труд. И здесь методика коллективного творческого воспитания — незаменимое средство.

Школьный клуб мыслится как «гимнастический зал» народовластия, самоуправления. Процедуры выборов и перевыборов (в клубе, естественно, сменность актива), общее планирование и анализ сделанного всеми, спрос с избранного совета, совместное распоряжение клубной собственностью и ее распределение, общественный контроль за соблюдением устава и собственных законов жизни, коллективное творчество и групповая соязательность — все это есть хорошая почва для развития самоуправления, для формирования основ демократической культуры личности.

Учительская газета. 1988. 15 декабря.

Потери и обретения в воспитании после 10 лет перестройки

Воспитание юношества волнует людей всегда, но эта вечная проблема особенно остро встает на переломах, поскольку связана с резким изменением требований к человеку со стороны общества. Да и человеку трудно приспособиться к новым условиям. Но в самом тяжелом положении оказываются профессиональные группы, связанные с подготовкой растущих людей к жизни. Они испытывают

тройную психологическую нагрузку: каждый из них — обыкновенный человек, и все испытания, что ложатся на плечи людей, он несет на себе. В то же время как государственный служащий он должен оправдывать действия правительства (выполнять его заказ), а как гражданин — говорить правду взрослому человеку.

Так возникает проблема личностного, профессионального, гражданского самоопределения учителя. В конечном счете именно позиция педагога определяет направленность к эффективности воспитания и образования.

За минувшее с начала перестройки десятилетие учительство, как и все деятели просвещенческой сферы, пережило нелегкие психологические нагрузки.

В этой связи можно говорить о трех кризисах педагогического сознания и педагогической практики. Речь идет, во-первых, о кризисе мировоззренческом, т. е. о кризисе идеалов, ценностей, целей воспитания. Во-вторых, о кризисе технологическом, т. е. о проблемах в сфере способов, методов и форм воспитания. В-третьих, о кризисе организационно-управленческом, т. е. в первую очередь об адаптации к новым финансово-экономическим условиям и о поиске образцов содержательной и структурной перестройки образования.

Гласность 1985—1991 годов вызвала идеологический шок, а шоковая терапия 1992—1993 — психологический, управленческий и технологический кризисы.

Слово «кризис» — греческое (но больше распространено оно в России, хотя бы потому, что «в Греции все есть»). По определению слово это означает «тяжелое переходное состояние». Когда говорят: «Кризис миновал», это значит, что наступило улучшение и система выходит из болезненного состояния.

Очевидно, что ни один из названных кризисов еще не миновал, но острота их далеко не одинакова во времени. Рассмотрим каждый из них отдельно, поскольку их анализ лучше покажет насущные проблемы воспитания.

1. Кризис мировоззрения

Наибольшая острота мировоззренческого кризиса пришлась на период с 1985 по 1991 г. Вспомним: уничтожающая критика коммунистической доктрины и социалистического способа хозяйствования, развернувшаяся в средствах массовой информации, открывшиеся факты массового уничтожения людей и природы, моральной деградации правящей элиты серьезно пошатнули духовную почву советского патриотизма людей, особенно тех, кто связан с воспитанием юношества.

Однако в первые годы перестройки в общем сознании еще не было абсолютной идейной безысходности, поскольку компартия предъявила обществу модель «гуманного, демократического социализма», «социализма с человеческим лицом». Поэтому вся критика воспринималась не как разрушение основ, а как исправление недостатков. Можно было бы сказать, что пошатнулась любовь, но осталась вера и надежда. Вера в идеалы революции, надежда на перестраивающуюся компартию, на ее руководящую роль. И именно в этот период (1987—1989 гг.) отмечался пик обращения школ к когда-то подпольной «коммунарной методике» (методике коллективного творческого воспитания) как теории и практике гуманистического коллективизма, ставшей альтернативой авторитарному стилю в воспитании и опирающейся на общественную самодеятельность детей и взрослых.

Вспомним хотя бы рожденный в «Орленке» 60-х и пронесшийся по всем городам и весям девиз: «Товарищ, живи для улыбки товарища!» Товарищ. Живи. Для улыбки Товарища. Это ли не заповедь любви к ближнему! Устав товарищества с неограниченной ответственностью за другого человека. Именно в этот период педагогической Меккой стала московская школа В. А. Караковского.

Однако на следующем этапе эта методика не давала выхода из идеологического кризиса, поскольку нравственный идеал, который она пропагандировала, еще не был оторван от политического, т. е. партийно-государственного способа организации власти.

Своеобразный апокалипсис система воспитания пережила на втором этапе критической волны, когда безжалостно доказывалось: Великая Октябрьская революция — трагическая ошибка. Великий Ленин — человек, совершивший переворот во имя собственных политических амбиций, лично отдававший приказы о расстрелах и репрессиях. Вожди революции совершили преступления против религии и культуры. Великая Отечественная война и сотни миллионов жертв предвоенного и послевоенного времени — следствие международного сговора и политической недалекости сталинского правительства. Жертвы напрасны, поскольку победители в войне живут во сто крат хуже побежденных.

Ценности и государственные символы, десятилетиями скреплявшие единство народов великой страны, рухнули. Это была общенациональная духовная трагедия, поскольку она затрагивала смысл существования целого поколения, каждой семьи, каждого человека. Неотвратимо встали вопросы: как воспитывать, что воспитывать, на каких примерах?

В поиске ответов на эти вопросы увидела свою основную задачу матвеевская «Учительская газета». Развернувшаяся здесь жесткая дискуссия, в которой приняли участие и ученые, и практики, высветила, если уйти от нюансов, два принципиально разных подхода к разрешению идеологического кризиса.

Первый прозвучал в статье одного из известных педагогов: «Куда смотрит ЦК КПСС? Рушатся нравственные устои, без идеалов нет воспитания, примите меры!» Так была высказана тревога большинства учительского корпуса, деятелей просвещения. Вера во всемогущество вождей компартии, иллюзия, что даже в демократическом обществе все можно изменить очередным постановлением, были не виной, а общей бедой поколения, выросшего в безусловном доверии к власти, идентифицировавшего себя с ней и не мыслившего школы вне политического воспитания. Стереотип надежды на государство, а не на себя как человека и профессионала остается и сегодня. В этой связи вспоминаются слова Василия Розанова, сказанные в начале века: «Хочешь сберечь юношество для государства, береги его дальше от государства».

Другая линия — линия полного разрыва с коммунистической доктриной в педагогике. Ее отражали Матвеев, Днепров, Громько, Тубельский, Адамский и др. Она состояла, может быть, в радикальном на тот момент, но перспективном взгляде на школу и воспитание. Ее можно выразить так: и в переходный период, и в дальнейшем будут меняться правительства, партии, идеологии, вероятно, останутся и обман, и ложь, и разочарование; но чтобы не потерять себя, человек должен иметь независимую позицию, отражающую его интересы, а не интересы власти. Совершая выбор, он должен отвечать за его последствия. Такого человека должна готовить школа. Это была идеология ответственного личностного выбора, т. е. самоопределения. Единственно возможная позиция в гражданском обществе. В концентрированном виде она была изложена в Концепции общего среднего образования 18 августа 1988 г.

Чтобы помочь организаторам детских школьных коллективов осознать происходящие перемены и вывести их на поиск личностно ориентированного деполитизированного воспитания, группа, которая называла себя тогда «центр творческого воспитания» (О. Газман, Н. Харитоновна, В. Бедерханова, М. Гусаковский, С. Поляков, Н. Михайлова, В. и Л. Хороши), провела в 1989 г. Всероссийский сбор воспитателей в «Орленке» и в 1990-м — семинар в «Жемчужине» под Москвой.

Стало очевидным: открывать людям правду, не давая новых педагогических средств, значит загонять их в еще больший психоло-

гический и профессиональный кризис. Так возникла концепция личностно ориентированной системы деятельности классного руководителя, опубликованная в министерском «Вестнике образования» в августе 1991 г. (Белоруссия, например, приняла ее как общереспубликанскую программу воспитания в переходный период).

Эта концепция характеризовалась переходом от декларативного постулата: «Ребенок — субъект воспитания» к методически обеспеченной системе САМО-развития личности как помощи ребенку в самостоятельном решении жизненных проблем, преодолении трудностей учения, общения, здоровья, в проведении досуга. Иными словами, помощи в самоопределении, самореализации, самоорганизации и самореабилитации.

Период, о котором идет речь, знаменуется активным формированием нового педагогического самосознания. Появляется ряд гуманистических концепций воспитания, имеющих не только большой научный интерес, но и большое количество последователей в практике воспитания. Среди них — концепция моего учителя Л. И. Новиковой с соавторами «Воспитание учащейся молодежи в современном обществе»; разработанные А. В. Мудриком подходы к воспитанию в переходный период и основы социальной педагогики; концептуальное исследование Е. В. Бондаревской «Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности»; «Системно-ролевая концепция воспитания» Н. М. Таланчука и др.

* * *

В школьной практике конца 80-х — начала 90-х гг. отразились три типа реакции на общественно-политическую ситуацию. Первая — ее можно было бы назвать «воспитание с закрытыми глазами». Суть этой позиции: «пусть паны дерутся», для школы ничего не изменилось, есть программы и учебники, в которых стихи о Ленине, рассказы о революции, о роли коммунистической партии, о самом прогрессивном в мире социалистическом строе, есть парторганизация, есть октябрята, пионерская и комсомольская организации. И пока других указаний нет, мы будем стоять на том, на чем стояли десятилетия. Стоявшие на этой платформе педагогические коллективы впоследствии оказались неготовыми к демократическим переменам и вынуждены были принимать изменения резко и механически. Просто переключили рубильник.

Вторая — «воспитание с открытыми глазами», т. е. сознательная охранительная позиция, основанная на здравом смысле. Это, с одной стороны, защита детей от политических войн, предостережение

их от митингов и демонстраций, понимание сложности социальных перемен. С другой — постепенное смягчение идеологических жупелов, мягкое изменение содержания воспитания даже при сохранении старой наглядной агитации и всех существовавших организационных форм: от политических информации до детских общественно-политических организаций. Для этой педагогической позиции характерно тщательное изучение идущих от министерства установок, касающихся как истории, обществоведения, так и воспитательной работы. Если вспомнить идеологические расхождения «Учительской газеты» и Министерства народного образования РСФСР, то понятно, что эти школы не торопились с переменами.

Третья реакция на социальную ситуацию выразилась в позиции, которую можно назвать «проектным воспитанием или инновационным подходом». Она характеризовалась взглядом вперед, в будущее, верой в необратимость перемен. Принимая задачу защиты детей от внешкольного политического экстремизма, эта часть педагогов в то же время жадно искала новое, ибо видела свое предназначение в том, чтобы самостоятельно строить новую идеологию и практику воспитания, не оглядываясь на власть, не дожидаясь приказов. Объединившись вокруг «педагогике сотрудничества» как общегуманистической идеи перехода от авторитарной к демократической системе отношений, ученые и практики (Ш. Амонашвили, М. Щетинин, А. Тубельский, Т. Ковалева, А. Адамский) стали проектировать, реализовывать или развивать авторские модели гуманистических школ, ориентированных на саморазвитие.

При всем различии закрытого и открытого взглядов их объединяют как минимум два признака: ориентация на государственный заказ, ожидание твердых установок на то, какого типа личность воспитывать, и стремление к воспроизводству нормативной модели воспитания, характерной для традиционного общества, где из поколения в поколение передаются раз и навсегда установленные ценности, обычаи, традиции. Если государственный заказ противоречит традиционным представлениям о воспитании, психологически побеждает традиционное, и тогда говорят: «Государственного заказа на воспитание нет!»

Проектное воспитание находится в альтернативе к этим позициям и ориентировано прежде всего на педагогический самоказ, формируемый с учетом государственного и общественного, и на проектирование вероятностной модели социального и индивидуального поведения человека в ситуации неопределенности, что предполагает новую идеологию — **идеологию самоопределения личности.**

Так мы переходим к анализу современной ситуации. Начнем с государственного заказа на воспитание. Существует ли он? Если вспомнить, как он был представлен в программах КПСС: с точно определенной целью «строителя коммунизма, преданного его идеалам», с развернутыми задачами по направлениям и даже с подробным моральным кодексом,— то такого заказа нет. Да его и не может быть.

Во-первых, потому что общество, находящееся на социально-экономическом переломе и движущееся эволюционным, стихийно-экспериментальным путем, объективно находится на низком уровне духовного, ценностного самосознания, что отражается, например, в полном отсутствии идеологов в высших эшелонах власти.

Во-вторых, потому что демократические преобразования открывают огромное разнообразие конкретных задач воспитания, связанных с региональными, национальными, микросоциокультурными различиями, с появлением разнородных по экономическим и образовательным запросам групп населения.

Наконец, в-третьих, монолитный, единообразный государственный заказ противоестествен для общества, уходящего от традиционных отношений между поколениями: сейчас происходит переход к обществу, в котором подрастающие поколения вносят свой, особый вклад в культуру.

В современной жизни новые поколения не копируют образ жизни дедов и даже отцов, а сами формируют его, ориентируясь на современников, равных по возрасту и опыту, и на те открывающиеся возможности, которых не было у старших. Возникает культура, которая ориентирована на будущее, в ней старшие учатся у младших. Это не означает, что младшие не уважают старших. Уважают, но идут своим путем. Это важно понять и принять, потому что нынешнее поколение должно научиться жить в поле неопределенности, быть готовым к динамичной смене общественно-политической обстановки, к смене работы, места жительства, профессиональной и культурной среды.

Вот почему можно утверждать, что социального заказа в прежних, исчерпывающих формах быть не может, поскольку нельзя сформировать единую для каждого человека (бизнесмена, рабочего, интеллигента, продавца, военнослужащего) модель жизни. Государственный заказ не может и не должен поглотить разнонаправленный общественный заказ.

Спросят: а как же общечеловеческие ценности? Да, они есть, и они будут, и мы схватились за них, как утопающий за соломинку, забыв при этом три важных оговорки. Первая. Политический идеал

коммунизма (вопрос о власти и собственности) мы отвергли, но его не надо путать с нравственным идеалом. Коммунистическое воспитание, если из него убрать классовую пролетарскую ненависть, обособленность, антигуманный коллективизм, есть не что иное, как воспитание общечеловеческих ценностей (всестороннее гармоническое развитие человека, моральные нормы отношений между людьми, свобода, справедливость, братство). И если мы умели работать с этими целями, то что мешает продолжать эту работу? Если умели, конечно!

Вторая оговорка. Есть разные пути освоения ценностей: убеждением, требованием и самоопределением. Существует теория, согласно которой человек в онтогенезе переживает филогенез, т. е. в индивидуальной жизни проходит этапы, которые переживало все человечество в своей истории. С этой точки зрения, общечеловеческие нормы и ценности, как и национальные, осваиваются в дошкольном детстве и в начальной школе. Далее же идет новый этап, новое качество более взрослой жизни, для которого характерно не усвоение, на что ориентируют некоторые концепции, а самоопределение в этих ценностях — критическое отношение к ценностям и самореализация.

К сожалению, многие не заметили или не захотели заметить существенное уточнение к идее общечеловеческих ценностей в концепции Временного научно-исследовательского коллектива «Школа» (ВНИК): не просто «человек», «родина», «труд», «семья», а «самоопределение в сферах «человек», «природа», «общество», «ноосфера» (культура).

Это другое культурное основание воспитания.

И третья оговорка. Ориентируясь на общечеловеческие ценности, нельзя забывать об индивидуально-человеческих ценностях, о целях отдельного человека, про которого почему-то всегда забывают, хотят социализировать и при социализме, и при демократии.

Итак, сегодня государственный заказ может строиться только на общих принципах и ориентациях. Установление же конкретных целей и задач воспитания — сфера самоопределения самих педагогических коллективов, учителей, воспитателей. (Что, кстати, убедительно доказано в докторской диссертации Г. Н. Прозументовой и в школе № 49 г. Томска, духовным руководителем которой она является.)

Посмотрим, есть ли такие принципы и генеральные ориентиры в основном государственном документе — Законе РФ «Об образовании»? В ст. 2 «Принципы государственной политики в области образования» читаем: «Государственная политика в сфере образования

основывается на следующих принципах...» И самый первый из них: «Гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности и любви к Родине».

Гуманизм, нравственность, свободное развитие, патриотизм, гражданственность! Эти положения развиты и в других статьях Закона. Разве не охватывают эти базовые принципы круг социально важных идеалов воспитания? И все же мы постоянно слышим: заказа на воспитание нет! Значит, дело в чем-то другом? В стереотипах нашего сознания? В ожидании жестких требований? Или в привычном ожидании от государства методических установок, регламентирующих каждое слово учителя? Или в том, что государство не живет по декларируемым принципам? Или в том, что заказ не обеспечен финансированием?

Конечно, и это. Но не только. Думается, дело в той принципиально новой культурной парадигме образования — обучения и воспитания, которую предлагает закон и которая для нас необычна.

В ст. 14 «Общие требования к содержанию образования» — а это первая и единственная статья, которая определяет идеологию обучения и воспитания — читаем: «...п.1. Содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации». (Далее уточняется гражданский, правовой, национально-культурный, общечеловеческий аспекты самоопределения.)

Именно эти «само» и составляют сущностную идеологию демократического воспитания и гуманизма в нем. И именно в этом пункте мы вновь сталкиваемся с принципиальными разногласиями в педагогической науке и практике. Здесь существуют две линии. Одна — назовем ее «другое мнение». Вторая — «Да, но что с этим «само» делать?» Несогласие с идеологией самоопределения в педагогической печати выражалось в следующих формулировках: «Кто за самоопределение, тот против воспитания»; «Самоопределение означает самотек в воспитании», возврат к «свободному воспитанию», «бросание детей на произвол судьбы».

Впервые мы заявили идею самоопределения как ведущую в воспитании в 1988 г. В Концепции ВНИКа она звучала так: «Важнейшая цель воспитания — культура жизненного самоопределения человека. Жизненное самоопределение более широкое понятие, чем только профессиональное и даже гражданское. Культура жизненного самоопределения характеризует человека как творца

собственной жизни и собственного счастья. Именно в гармонии человека с самим собой должно идти гражданское, профессиональное и нравственное самоопределение». Иначе говоря, речь шла о лично ориентированном воспитании.

Семь лет потребовалось, чтобы осознать неотвратимость движения к воспитанию личности, способной делать самостоятельный выбор, исходя из защиты человеком собственных интересов и целей, не оглядываясь на государство.

Для этого людям пришлось испытать на себе обман структур, подобных МММ, выработать критическое отношение к рекламе и телевидению, пережить потерю близких в чеченской войне, понять, к чему ведет ошибка в выборе политических лидеров.

Для того чтобы доказать возможность такого обучения и воспитания, при котором подросток, юноша учатся быть свободными, совершать ответственный выбор без ущерба для других, А. Н. Тубельский вырастил Школу самоопределения; у него появились последователи из других школ. Т. М. Ковалева создала Школу диалога культур, диалога как метаспособа самоопределения в культуре. И. Д. Фрумин — Школу взросления как школу самостоятельного, ответственного выбора. Многие школы нового типа выходят на строительство такого способа образовательной практики, который базируется на технологиях самореализации личности для жизненного самоопределения.

Первый ответ на вопрос: «Что с этим «само» делать?» — в школах уже есть.

Итак, каков должен быть выход из идеологического кризиса? Самоопределение.

Самоопределение — это выбор, но для него недостаточно знать окружающий мир людей, вещей, природы. Выбор по отношению к чему? По отношению к себе. Время такого образования, которое состоит только в познании мира, кончилось.

Познание себя, своего Я, своих притязаний и возможностей для самоопределения и лучшей реализации своих сил — новая достойная гуманизма задача образования, и обучения, и воспитания.

Ориентация на личность, на ребенка — что же это означает для педагогики?

2. Технологический кризис

Для того чтобы перейти к средствам, способам, методам, которыми может оперировать демократически и гуманистически ориентированное воспитание, необходимо высказать наше отношение

к основным понятиям, очертить круг, характеризующий процессы формирования личности.

Не вдаваясь в дискуссии, зафиксируем следующее. Мы работаем в сфере, которую регулирует министерство образования, а не министерство воспитания. Поэтому понятие «образование» — наиболее широкое, в него включаются процессы обучения и воспитания.

Однако рассмотрим образование в другом измерении — как гармонию двух сущностно различных процессов: социализации и индивидуализации личности.

Образование как одна из форм социализации — это средство встроить растущего человека в общее для всех жизненное пространство. В этом смысле образование нужно для того, чтобы дети усвоили знания об окружающем мире и способы его познания, правовые нормы, нормы общения, принятые ценности, т. е. все то, что позволяет человеку жить и работать, как все, не быть белой вороной.

Воспитание как часть социализирующего образования может быть определено следующим образом: воспитание — это специально организованный процесс предъявления социально одобряемых ценностей, нормативных качеств личности и образцов поведения, т. е. это процесс приобщения человека к общему и должному. Каким образом это делается: требованием, эмоциональным переживанием или партнерским взаимодействием — вопрос гуманистического качества этого процесса, вопрос культуры.

Главное же в процессе социализации — усвоение социально одобряемого, должного для всех. Процесс социализации привычен для нашей школы, освоен ею. А другой, такой же важный процесс — индивидуализации — для многих педагогов совершенно новое дело. Индивидуализация в образовании — это система средств, способствующая осознанию растущим человеком своего отличия от других: своей слабости и своей силы — физической, интеллектуальной, нравственной, творческой. Для чего? Для духовного прозрения, для самостоятельного и успешного продвижения в дифференцированном образовании, выбора собственного смысла жизни и жизненного пути. Иначе говоря, речь идет о помощи человеку в личностном самоопределении и самодвижении.

Если мы выделим индивидуализацию, то появляется необходимость выделить и особый педагогический процесс, ее обеспечивающий, — педагогическую помощь и поддержку ребенка в индивидуальном развитии, т. е. в саморазвитии. В систему педагогической

поддержки мы включаем и психологическую, и социальную, и медицинскую постольку, поскольку все они интегрируются образовательным учреждением. Для педагогической поддержки актуален вопрос подростка: «Каким быть именно мне?» и вопрос юноши: «Кем быть?»

Но этим поддержка не ограничивается. Она выделяет совершенно самостоятельный вопрос: «Как жить?» Как построить свой собственный тебе одному индивидуальный образ жизни, как выбрать оптимальный режим интеллектуальных, эмоциональных, физических нагрузок, как найти способ реакции на невзгоды и удачи, подходящий тип трудовой деятельности, формы проведения свободного времени, взаимно щадящий характер отношений с людьми?

Семантический и педагогический смысл понятия «поддержка» заключается в том, что поддерживать можно лишь то, помогать лишь тому, что уже есть в наличии (но на недостаточном уровне), т. е. поддерживается развитие «самости», самостоятельности человека.

Предметом педагогической поддержки, таким образом, становится процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни.

Ключевые слова воспитания — *проблема педагога* как представителя государства, общества, поскольку это ему надо приобщить ребенка к должному.

Ключевые слова педагогической поддержки — *проблема ребенка*. Как только возникает желание приобщиться к чему-то у самого ребенка и у него возникают трудности — вступает в силу педагогическая поддержка. (Здесь речь идет о норме, об обычных делах, а не девиантных в поведении или с недостатками развития — ими занимается коррекционная педагогика.)

Конечно, процесс перехода от обычного воспитания к педагогической поддержке и наоборот диалектичен, непросто. Поддержка может органично входить в деятельность и учителя-предметника, и профессионала-воспитателя. Однако жизнь предсказывает грядущую дифференциацию этих направлений работы: появление в школе практических психологов, социальных педагогов, профориентаторов, специалистов-валеологов, классных воспитателей (кураторов), тьюторов, ориентированных на индивидуальную помощь, уже подстегивает этот процесс. За рубежом, к слову, давно действует система *counselling-gidens*.

Теперь мы можем обсудить вопрос: есть ли кризис в технологии воспитания или его нет? Проблема соотношения социализации и индивидуализации в предельной форме выражается в знаковой всем оппозиции: «Коллектив и личность». И именно переход к личностно ориентированной педагогике, закономерно связанный с психологизацией воспитания, воспринимается многими как кризис традиционного воспитания.

Чтобы не тревожить стереотипы, связанные у нас с понятием «коллектив», будем пользоваться термином «школьное сообщество». Но сначала поставим вопрос так: что может и должна сделать школа для воспитания всех, а потом — что для каждого?

Судьбоносный вопрос для школы сегодня — нравственное воспитание в начальной школе. Беседы с учителями показывают: массовые учебники, букварь, «Родное слово», учебники для внеклассного чтения не несут систематизированных представлений об основных моральных понятиях: о добре и зле, совестливости, милосердии, терпимости, честности, справедливости, взаимопомощи, дружбе между народами; о Родине, любви к ближнему, уважении к матери и родному дому. Книги эти не вызывают эмоциональных переживаний. Вопросы к текстам и картинкам — на рационально-аналитическом уровне.

Как же воспитывает школа? Основной метод — реакция на ситуацию. Я бы назвал его оценочно-алгоритмическим. Ребенок движется в лабиринте школьной жизни, и ему говорят: «хорошо — плохо», «правильно — неправильно», «можно — нельзя». Как бы там ни было, пока есть авторитет учителя, такой подход задает рамки поведения.

Это хорошая, народная технология. Но, во-первых, она требует строгой профессиональной этики, которую П. Блонский обозначил так: «Оценивай культурное значение поступка, а не человека, его совершившего». А во-вторых, этот реактивный подход (реакция педагога на поступки учеников), конечно же, недостаточен.

В среднем и старшем звене важнейший фактор воспитания — классическая литература и отечественная история, обществознание, граждановедение, искусство. Но здесь проблема не в учебных пособиях, а в том, что учителя ориентированы на передачу знаний, а не на человековедческий, проблемно-исследовательский подход, рассчитанный на психологию подростка и юноши.

Воспитание без поведения, без переживания, без социальной практики, без деятельного отношения к жизни невозможно. Каков

же выход? Он есть. И не единственный. Включить в обязательный минимум содержания образования оплачиваемую образовательную область — социальные навыки (не хочется называть ее социальной практикой, поскольку это вызывает ассоциацию с общественно полезным трудом). Эта область может быть обеспечена такими предметами, как этическая культура, социальное взаимодействие, межличностное общение, технология принятия решений, самопознание.

Могут сказать: такие курсы появляются. Да. И это замечательно! Но они должны строиться не академически, а либо по типу уроков физкультуры (да простят меня психологи!), либо лабораторно-практических занятий, либо занятий по коллективному творчеству для самораскрытия и опыта взаимодействия, сотрудничества.

Здесь вот такая проблема: самоопределение регионов, школ, педагогических коллективов, отдельных учителей в выборе приоритетов. Вы прекрасно знаете, чем заполняется региональный и школьный компонент. Хорошо бы — освоением национальной культуры! Но чаще всего — предметами, углубляющими основные. Поэтому вопрос стоит жестко: если регион, школа осознают социальную, нравственную обстановку в окружающей среде, уровень воспитания в семье, культурный уровень детей, запросы родителей, то они и используют имеющиеся ресурсы соответственно: на расширение кругозора, углубление знаний, дополнительное образование или нравственное воспитание, культуру поведения. Или на организацию досуга детей во имя их занятости. Или на индивидуальную помощь и поддержку каждому ребенку. Выбор неизбежен, поскольку денег на все нет и не будет.

И если школа самоопределилась в приоритетах, тогда и возникнут у нее проблемы выбора технологий. Ситуация такова: книжный рынок — это рынок. И он чутко реагирует на реальные запросы потребителя. Поворот к личности, индивидуальности ребенка вызвал всплеск производства литературы по психологии, другим отраслям человекознания. Книги Кона, Бернса, Петровского, Орлова, Столика были первыми ласточками. Теперь на прилавках — пожалуйста: «Психология личности» (А. А. Смоллов), «Психотехника индивидуальности» (Б. Данилова), «Как стать собой?», «Как жить в ладу с собой и миром» (Рикк Брей), «Восхождение к индивидуальности» (Ю. Юрлов), «Как построить свое «я»» (под ред. В. Зинченко), «Я плюс ты» (И. Гермеев), «Групповая психотерапия» (К. Рудестам), «Психологическая самозащита», «Путь к себе» (М. Гинзбург), «Общение с собой» (Л. Гримак), «Человек в

поисках смысла» (В. Франкл). Это только часть книг, которые я увидел в одной школьной библиотеке, а кроме того, масса тестов на самопроверку, гороскопы, тренинги, психодрамы.

Поворот людей к своему внутреннему миру и отношениям с людьми очевиден. И если такой поворот есть у школ — он удовлетворяется.

Не сомневаюсь, то же произойдет, если появится серьезный запрос на этическую, поведенческую культуру, социальное, нравственное воспитание или мастерство индивидуальной педагогической поддержки. Пример тому — запрос на «Этическую грамматику» А. И. Шемшуриной, спрос на брошюры и книги Н. Е. Щурковой, которая пытается адаптировать имеющиеся техники по культуре поведения, общения, психологии самопознания для педагогов-воспитателей. Смогут ли педагоги всем этим пользоваться? Не смогут. Без специальной подготовки и переподготовки.

Отсюда следующая проблема (хотя она же и наипервейшая) — полная неготовность действующих и обучающихся в вузах педагогов профессионально работать в новых, гуманистических категориях, связанных с моральным и гражданским самосознанием растущего человека, со смыслом жизни и смерти, нравственным выбором, и в тех технологиях, которые необходимы для того, чтобы (как выразилась директор школы-комплекса из Архангельска Р. Г. Подболотова) «разбудить свет в душе ребенка и развернуть ее на самое себя и на других людей».

Четыре года группа, которую я представляю (Н. Иванова, Н. Пакулина, Н. Михайлова, Т. Фролова, С. Юсфин, А. Иванов, Т. Шарыгина), занималась экспериментальным обучением школьных команд (администраторов, психологов, освобожденных классных руководителей). Что такое 300 человек для России? И все же есть определенные результаты и выводы.

Возможно, они очевидны, но важно, что они появились из практики, а не умозрительно:

1. Индивидуально ориентированное воспитание и педагогическая поддержка невозможны, неэффективны, если педагог не прошел школу саморазвития: не овладел способами выявления и осознания своих собственных — личностных и профессиональных — трудностей и проблем, т. е. не овладел позиционным самоопределением, средствами самореализации, техниками саморегуляции. Только в этом случае он может пользоваться публикуемыми технологиями и передавать их детям, так как передается не только способ, но и опыт эмоционального переживания самим взрослым

тех же процессов. И только так может быть порожден новый для педагогики (а не психологии) метод — индивидуальное педагогическое консультирование.

2. Как всякое новое, гуманистически ориентированная педагогика прочно закрепляется только командным способом внедрения. Он позволяет удерживать новый образец деятельности для всех за счет групповой солидарности, организационной и методической поддержки. Именно этим объясняются нетривиальные успехи школы № 8 Сургута, гимназий № 1 и № 87 Саратова, классных воспитателей г. Боровска Калужской области, где благодаря заведующей районным отделом образования Людмиле Сергеевне Силаевой провели проектировочную игру по системе педагогической поддержки в масштабах района; школы № 17 Орла. В этих школах созданы хорошие психолого-педагогические команды. В некоторых из них по 20 освобожденных классных руководителей.

3. Практическая психология, социальная педагогика и методика развивающего воспитания должны стать базовыми предметами общего педагогического образования в вузах. Они же — основания для специализаций: школьный психолог, социальный педагог, воспитатель, специалист по педагогической поддержке и коррекционной педагогике.

Столь же серьезен вопрос о переподготовке действующих педагогов и управленцев. В огромном образовательном пространстве России, особенно в периферийных городах и поселках, селах, еще не скоро появятся специалисты по психологической диагностике, сексуальным проблемам, проблемам общения, семейных отношений, выбора жизненного пути. Поэтому предстоит повернуть кафедры ИПК к узкопрофильной подготовке классных руководителей. Чтобы любая школа могла подготовить из своих учителей консультантов по названным и другим проблемам, которые могли бы не только консультировать детей своего класса, но и работать с разновозрастными группами поддержки.

Наконец, о детской общности, которая традиционно в нашей педагогике рассматривалась прежде всего. Здесь масса проблем, поскольку в общности детей и взрослых — живое выражение целостности образовательного процесса: межвозрастные отношения, самоорганизация, образующие личность психологическая атмосфера и «уклад школьной жизни» (понятие А. Н. Тубельского). Тут альтернатива: использовать детскую среду как средство социального контроля или как условие социальной, творческой самореализации? Или возможно то и другое?

Правомерна и другая позиция: «Дети приходят в мою школу, гимназию, лицей, чтобы учиться. И пусть учатся. А общность, референтную для себя, они находят за ее пределами. У нас храм науки, а не клуб и, слава Богу, не парламент. Так решили учредители, попечительский совет, совет школы. Так оно и будет». Такой взгляд имеет право на существование. Сегодня немало школ, которые полностью отказались от воспитательной работы вне уроков.

Если же социализирующая, воспитательная роль школьной общности признается педагогами, тогда и появляются перечисленные проблемы.

Остановимся на двух вопросах: как относиться к школьному самоуправлению? И как — к общественному нормотворчеству в образовательном учреждении?

Парадоксальная ситуация: казалось бы, ориентир на демократизацию, на правовое, гражданское общество. Как же в нем без общественного самоуправления? И вдруг — полный обвал школьного самоуправления. Куда подевались детские собрания для выработки общих решений, учкомы и старосты, комиссии, штабы, советы? (Школьные советы в том числе: они тоже не работают.)

Что произошло? Одно скажу: это явление объективное. И лично я оцениваю его только положительно.

Новое качество подлинно общественного самоуправления детей и взрослых появится. Но не везде и не сразу, а в тех школах, которые сами закажут себе эту задачу. Самоуправление возникнет не приказом сверху, а вырастет снизу, из интересов детей и подростков, из их потребности самим защищать эти интересы и права гражданина школы. Это другое самоуправление появляется, повторю, когда есть объединяющие детей интересы в рамках школы и школа устроена как гражданское общество. Пока таких школ нет, не надо сожалеть об «утраченном самоуправлении».

Если же подросткам захочется объединиться, чтобы провести дискотеку, пойти в поход или устроить конкурс, тоже возникнет самоуправление. Но локальное, а не глобальное. Тогда они и помощника себе найдут среди взрослых.

Теперь о нормотворчестве. Важное значение норм, законов, правил поведения, которые создают сами дети, было замечено давно. Благодаря работам Дьюи, творчеству Шацкого, Макаренко, Сороки-Росинского это явление стало широко распространяться в советской школе. Любой опытный воспитатель чувствовал, что такие правила объединяют детей, в значительной мере определяют лицо школы, позволяют более демократично решать проблемы

школьной дисциплины. Но главное — правила задают рамки свободы и ответственности. Если избавиться от политического аспекта, содержащегося в «Правилах октябрят», «Законах пионеров», то надо признать важную роль этого механизма для практического освоения детьми моральных норм и начальных основ правовых отношений в обществе.

С исчезновением детских партийных организаций и требований к созданию коллектива во многих школах отказались от нормотворчества. А это важное средство социально-нравственного воспитания, развития самодисциплины. Таким образом школы загнали себя в единственное оставшееся русло авторитарных дисциплинарных требований.

Однако многие школы создают «Законы рыцарства», «Уставы товарищества», «Кодексы чести».

Школьные правила поведения, общения, выстраданные, постепенно выращенные детьми вместе с учителями, вовсе не противоречат, а помогают демократическому воспитанию. Конечно, если потом мы не превращаем одних детей в надзирателей над теми, кто не выполняет правила. И рассматриваем детскую общность не как субъект воспитания, а как субъект индивидуальной поддержки и помощи сверстнику или младшему.

...Получается вот что: отказываясь от положительного в нашем опыте, мы выплескиваем вместе с застойной идеологической водой и ребенка — гуманные демократические способы работы с детскими общностями, которыми владеем, лучшие образцы которых и для мировой-то педагогики имеют ценность, а уж для нашего общинного российского менталитета тем более.

3. Об организационно-управленческом кризисе в воспитании и педагогической поддержке

Напомню, что под кризисом понимается только одно: трудное, переходное состояние. И только. Никакой безысходной трагедии в этом состоянии школы мы не видим. Тем более, что... Когда в России было легко? Выживем и сейчас.

Нам кажется, что сегодня главный вопрос для педагогической практики — это вопрос о границах воспитательной деятельности образовательного учреждения.

В недалеком прошлом государство делало все для того, чтобы снять ответственность за воспитание детей с семьи и возложить ее на школу, внешкольные учреждения, детские и юношеские орга-

низации. Вместе с национализацией земли, заводов, фабрик происходила национализация детей, что было вызвано недоверием к семье — «носителю мелкобуржуазной идеологии». К тому же и времени для воспитания у родителей не было. «Всеобщее перевоспитание населения» начиналось с подрастающего поколения. Школа отвечала за поведение детей на улице, в общественных местах, в семье. За организацию всего свободного времени учеников. За политическое, нравственное воспитание, за их жизнь и здоровье вне стен школы. Отвечала перед райкомом партии и комсомола, перед райисполкомом, милицией, органами опеки. Школа работала по заданиям пожарников, отделов здравоохранения, культуры, обеспечивала наполняемость театров, музеев.

При этом вся деятельность осуществлялась учителями практически бесплатно, на общественно-принудительных началах.

В настоящее время положение изменилось и не изменилось. Изменилось в том, что все люди и учителя как люди осознали: их время и их труд должны быть оплачены. Иначе это называется государственной эксплуатацией, и непонятно, зачем была перестройка.

Положение не изменилось, потому что семья в массе своей по-прежнему не может воспитывать, так как занята борьбой за выживание, да и культурный ее уровень (я не беру интеллигенцию) низок. На фоне растущей детской и подростковой преступности, алкоголизма, низкого морально-просвещенческого статуса средств массовой коммуникации, закрытия домов культуры, клубов, отсутствия нравственных образцов в политической, экономической сфере — власть вновь обращается к школе. Говорят так: денег на оплату воспитания нет, но разве вы, педагоги-гуманисты, не понимаете, что детей бросать нельзя?!

Понимают — и не бросают. Но бесконечно это продолжаться не может. Поэтому в границах воспитательной деятельности необходимо самоопределяться и министерству, и каждой школе, выходить из психологического, технологического и организационно-управленческого кризиса.

Психологический кризис — это прежде всего неопределенность ответственности. За что отвечает школа? За что не отвечает? За что отвечает перед собой? За что — перед государством, перед родителями, перед детьми? За что отвечает каждый работник школы?

Государственный заказ, выраженный в виде общих принципов, идеалов, духовных ориентиров, не может служить основанием для определения границ воспитательной деятельности просто потому, что духовность безгранична.

Границы воспитательной деятельности и педагогической поддержки определяются: самим понятием, призванным выделить данное явление; конкретными задачами, вытекающими из сопоставления целей образовательного учреждения с наличными условиями (ресурсами); оплачиваемым временем, выделяемым на реализацию данных задач; пространственным ограничением деятельности педагогического коллектива.

Кто же должен определить границы воспитательной и поддерживающей деятельности школы? При всем положительном, что делает федеральное Министерство образования, получается, что оно навешивает на школу все новые и новые обязанности, не обеспеченные финансированием.

Опять надо поддерживать детские общественные организации, работать в микрорайоне, в социальной среде, с родителями за стенами школы, осуществлять координацию деятельности с внешкольными учреждениями, организовывать отдых детей. Осталось только развернуть художественную самодеятельность в агитпунктах в связи с выборами в Государственную думу.

Может быть, многое из перечисленного школа и в состоянии делать, но в каких границах? В границах образовательного учреждения, а не учреждения Министерства социальной защиты, Комитета по делам молодежи или занятости населения.

* * *

С одной стороны, может возникнуть вопрос: школа, конечно,— образовательное учреждение, но оно еще и *детское*. Куда пропали праздники, театрализации, спектакли, школьные балы, литературно-художественные вечера, клубы, кружки, музеи, экскурсии, походы, лагеря труда и отдыха? Что это: обучение, воспитание, педагогическая поддержка? И то, и другое, и третье. А может быть, и четвертое, и пятое. В зависимости от того, какие цели у педагогов и у детей.

Ребенок, взрослея, просто живет, действует, играет, общается, что-то узнает, бегаем с мячом, участвует в конкурсах, спектаклях, смотрит фильмы, не задумываясь над тем, ЧТО это дает для его развития. Но ведь действует сам. Но развивается — сам! Условия для такого развития дает дополнительное образование (обучение, воспитание — вне учебного плана). И свободная деятельность в сфере досуга.

С другой стороны, подросток собирает все накопленное, чтобы создать себя, построить собственное Я, сохранить его, чтобы —

уже сознательно — развивать себя. Тогда он выбирает кружок, секцию, студию, друзей целенаправленно: для физического, творческого или социального саморазвития.

Развитие, как известно, не сводится к обучению и воспитанию и даже к интериоризации. Собирая все внешние влияния, человек совершает качественно новый акт: с возрастом сам формирует жизненные принципы и цели и активно действует — не по внешним стимулам, а по внутреннему побуждению. Действует, но не без проблем. Все успехи и трудности, которые он переживает, становятся актом его самосознания. Если он справляется с проблемами — хорошо. Если нет — человеку надо помочь. Тут и вступает в силу педагогическая поддержка.

* * *

На этом я заканчиваю анализ того, что мы потеряли, что приобрели, до чего додумались и к чему идем.

В этом году в Государственной думе подготовлены дополнения к Закону «Об образовании». В преамбулу предлагается внести такое изменение: в трактовке образования поменять местами обучение и воспитание — на первое место поставить воспитание.

Думаю, это мало что изменит в практике. По разным причинам. В том числе финансовым. Главное не в том, что за чем стоит, а в том, как определяет себя школа в отношении к своим ученикам.

В борьбе с окружающей жизнью, даже плохой, школа всегда проигрывает. Но встраиваться в плохую жизнь она не может. Однако может построить собственную, автономную от плохого общества духовную жизнь. Не для борьбы со злом, а для того, чтобы у ее учеников всегда был образец для сравнения, для выбора, для отличия добра и зла.

Воспитанный в добре выбирает зло не от хорошей жизни. Но воспитанный в зле выбирает зло при любой жизни. Если дети, развиваясь, имеют перед собой образец уважительного отношения к миру, образец помощи и поддержки, они сами будут готовы нести добро не абстрактным людям, а человеку, который рядом с ними. Чтобы человек этот оставался самим собой и чтобы он мог сам строить свою жизнь.

*Воспитание и педагогическая поддержка детей
в образовании: Сб. М., 1996.*

ВОСПИТАТЕЛЬ — ДЕТСКИЙ КОЛЛЕКТИВ

Детский коллектив как субъект воспитания

Детский коллектив в педагогической литературе рассматривается и как цель воспитательных усилий педагогов, и как субъект воспитания. Если первой стороне в советской педагогике уделялось много внимания, то вторая была в основном предметом исследований психологов, социологов, социальных психологов.

Изучение коллектива как субъекта воспитания (проникновение в механизм его воздействия на личность) открывает дополнительные резервы в подходе к нему и как к объекту (совершенствование форм и методов педагогического воздействия на коллектив). При исследовании поставленной проблемы чрезвычайно важно проследить динамику развития представлений о детском коллективе как субъекте воспитания в истории русской педагогической мысли.

К сожалению, в литературе не нашли достаточного освещения взгляды русских педагогов на роль внутригрупповых отношений (а следовательно, и рождающихся на этой базе духовных интегративных явлений) в системе воспитания. Естественно предположить, что с того времени, как стало массовым групповое обучение детей в школах и учебных заведениях, педагоги должны были заметить (вследствие актуальной необходимости управлять классом) спонтанно возникающие надындивидуальные явления, присущие всякому объединению людей.

Известно, что на эмпирическом уровне устанавливаются сначала наиболее заметные, наиболее значительные с точки зрения практических потребностей человека свойства предмета. В явлении взаимодействия детей давно отмечен феномен духовного

влияния коллектива на личность, вычленились элементы группового сознания, групповой психологии.

Уже с середины XIX в. русские прогрессивные педагоги и писатели обратили внимание на спонтанно возникающие в детской среде отношения товарищества, солидарности, взаимопомощи, заметили нравственную, интеллектуальную силу взаимовлияния, воздействие традиций, общественного мнения, настроения сообщества сверстников на личность ребенка. Первоначально на уровне интуитивного синтеза эти явления фиксировались как «дух товарищества», «корпоративный дух», подчинение «инстинкту общности».

В начале 60-х гг., размышляя о факторах, воздействующих на воспитание и учение детей в Яснополянской школе, Л. Н. Толстой заметил влияние на стиль взаимоотношений учащихся атмосферы, настроения, «духа школы». Есть в школе, писал он, что-то неопределенное, почти не подчиняющееся руководству учителя, что-то, совершенно неизвестное в науке педагогике и вместе с тем составляющее сущность, успешность учения, — это дух школы. Эта сила «духовного единения», возникающая в товарищеской среде, первоначально рассматривалась как нечто целое, имманентно присущее всякому детскому сообществу, как основное свойство, продукт группового взаимодействия.

Появившийся в этот период интерес к детским объединениям и возникающему здесь «корпоративному духу» был связан с определенными тенденциями в развитии общественной мысли. Прогрессивная педагогическая мысль второй половины XIX в. рождалась в атмосфере свободолобивых идей. Революционно-демократические идеи, захватившие в 60-е гг. передовые круги русского общества, пробивали себе дорогу и в области воспитания. Либеральные и буржуазно-демократические педагоги, наряду с протестом против узости, сословности школьного образования, поставили как важнейшую проблему воспитания «общественности», «товарищества», «организацию детских обществ». Движение за демократизацию внутришкольных отношений было выражением протеста прогрессивных педагогов против государственной и школьной авторитарности.

Три основные тенденции утвердились в педагогической мысли XIX в. о воспитании: необходимость активности человека во взаимоотношениях со средой, с обществом, идея общественного служения; воспитание гражданственности и патриотизма (чувство патриотизма К. Д. Ушинский называл самым высоким чувством в человеке, «общественным цементом», связывающим людей в честное,

дружное общество); гуманистическая тенденция освобождения личности ребенка от пут муштры и зубрежки, внимание к его внутреннему миру, к его индивидуальности.

Поиски решений этих проблем не могли идти только по классическому пути «учитель — ученик»: перед педагогикой открывалась новая могучая сила влияния товарищеской среды. Идеи использования «товарищества» школьников в общественном, гражданском воспитании не только носились в воздухе. Будучи прогрессивными, они находили свое раскрытие в трудах крупнейших педагогов России: К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, Н. И. Пирогова, В. П. Острогорского, В. Я. Стоюнина и других, в педагогической журналистике. С 70—80-х гг. прогрессивные педагогические журналы либерального («Семья и школа», «Педагогический листок») и буржуазно-демократического («Русская школа», «Образование», «Вестник воспитания» и др.) направлений на своих страницах начинают непосредственно показывать товарищеские взаимоотношения, влияние детских обществ на личность ребенка, позицию воспитателя в предоставлении школьным корпорациям свободы и самостоятельности.

Однако в обстановке жестокого формализма, бездушия, царивших в русской школе, сила духовного единства учащихся воспринималась как враждебная по отношению к педагогическим целям воспитателей. Типичную картину враждебных отношений, сложившихся между «товариществом» и «начальством», нарисовал Н. Г. Помяловский в «Очерках бурсы». Он ярко показал методы, с помощью которых бурсацко-бюрократическая система держала учащихся в границах училищной дисциплины. «Зная, что всякое царство, разделившееся, не устоит, оно отдало одних товарищей под власть другим, желая внести в среду их междоусобие. Такими властями были: старшие спальные... старшие дежурные... цензоры — надзирающие за поведением в классе; аудитора — выслушивающие по утрам уроки и отмечающие баллы... наконец, последняя власть и едва ли не самая страшная — секундатор, ученик, который по приказанию учителя сек своих товарищей». И далее, заключая свою мысль, Н. Г. Помяловский писал: «Вот основы училищной бюрократии, при помощи которой начальство хотело разрушить товарищество». Возмущение против жесточайшего подавления личности, против антигуманных методов управления детским сообществом побудило прогрессивную педагогическую общественность обратить внимание на проблему товарищеских отношений, искать иные, нравственные основы воспитания.

Выдающийся деятель народного просвещения Н. И. Пирогов одним из первых выступил в защиту «корпоративного духа» учащихся, видя в нем важное средство нравственного воспитания. «Главная задача педагогики,— писал он,— состоит в том, чтобы, пользуясь этой естественной склонностью человека, живущего в обществе... дать ей надлежащее направление». Он призывает не нарушать «нравственное основание воспитания», «взаимное доверие и ту связь учащихся между собой и с их воспитателями, которая так необходима для всякого учебного учреждения».

Отношения между учащимися и возникающее на их основе групповое сознание не могли быть на имеющемся тогда уровне социологических и психологических знаний сколько-нибудь серьезно теоретически осознаны. Мыслящие, передовые педагоги использовали эти явления в воспитательных целях интуитивно. Попытки найти «объективные основания» воспитывающей роли «товарищества» не давали истинно научного объяснения и велись односторонне, часто с позиций идеалистических.

Один из авторов журнала «Семья и школа», Б. Ленский, видит эти основания лишь в биологической природе человека, что не мешает ему прийти к выводу о том, что взаимное товарищеское влияние несет в себе обязательный элемент ограничения детского эгоизма, который «дисциплинируется товариществом». Воспитание в товарищеской среде, с одной стороны, приучает к «ограничению своих прав в пользу друг друга», а с другой — может «удовлетворять самобытную натуру ребенка».

Практика совместного воспитания детей в школе давала внимательным наблюдателям богатейший материал для выводов о духовных групповых явлениях и их влиянии на личность ребенка. В 1880—1882 гг. «Педагогический листок» (редактировавшийся В. П. Острогорским) опубликовал серию статей О. Шмидта под общим заголовком «Товарищество в школе». В этих статьях, а также в работе «Воспитательное влияние школы» (без указания места и года издания) О. Шмидт анализирует практику русской, особенно начальной, школы по воспитанию «чувства общности», «чувства товарищества», проявление которых он считает возможным только в совместной деятельности учеников.

Отношения между детьми, отмечает автор, детерминированы отношениями, характерными для общества. Поэтому О. Шмидт выступает с вполне определенных позиций неприятия существующих отношений как в обществе, так и в школе, которая как «органическое целое общественного строя несет на себе все недостатки

общества». Общество, основанное на эксплуатации, стяжательстве, эгоизме, не может, по убеждению автора, создать условия для развития чувства товарищества, сотрудничества, общественных устремлений детей. Однако даже в этих условиях, по мнению О. Шмидта, учитель может сделать многое в создании такого «духа» класса, который способствовал бы «товарищескому, теплomu отношению массы к отдельному ученику». А для этого надо уметь воздействовать на весь класс в целом.

«Учителю-воспитателю,— пишет О. Шмидт,— при самых лучших условиях невозможно уследить за каждой отдельной личностью, он может иметь дело только с массой, масса и должна воздействовать на каждого ученика в частности». Воздействовать на «массу» — это и значит воздействовать на чувства и сознание каждого ученика, на «дух» класса. «Что же такое этот «дух»? — спрашивает Шмидт. — Это известное доброе или дурное настроение всего класса, всего заведения, — настроение, накапливающееся постепенно, иногда целыми десятками лет и влияющее на новичка так неотразимо, что он невольно заражается им, пробыв в заведении две-три недели». Как видим, обозначенный Л. Н. Толстым «дух школы» как нечто «неопределенное», неизвестное в науке у О. Шмидта приобретает некоторые конкретные формы. Он видит в «духе класса» прежде всего общее настроение учащихся, связанное с традициями, обладающее заражающими свойствами.

Духовное воздействие «массы» на личность ребенка в свое время занимало и В. П. Вахтерова. Это воздействие, по его мнению, осуществляется через общественное мнение, через общее моральное сознание учащихся. Известный в свое время педагог Г. А. Рокков (Георгий Александрович Попперэк) также считал общественное мнение класса, «строй его понятий о порядочном и непорядочном, о хорошем и дурном, о честном и бесчестном» основным образованием, «возвышающим до себя личность».

Бросается в глаза то обстоятельство, что уже в первых работах, содержащих анализ воспитывающей роли товарищеской среды в формировании личности, авторы останавливают свое внимание на характере совместной деятельности детей как ведущем, определяющем факторе становления группового самосознания. Конечно, речь идет лишь об эмпирическом обобщении фактов жизни школьного класса.

Основываясь на опыте русского учительства, О. Шмидт уже в 1880 г. заостряет внимание на больших возможностях учебной работы для формирования чувства товарищества, взаимопомо-

щи. «Общие классные сочинения, в которые каждый несет свою лепту, обязательная помощь слабым и отстающим и безнаказанное пользование общим трудом класса: общие повторения пройденного, где каждый делится с классом тем, что всего лучше знает... взаимные проверочные работы» и так далее — все это, по мысли О. Шмидта, создает благоприятную обстановку для учения каждого. Еще сильнее, отмечает О. Шмидт, общественные чувства скрепляет «игра сообща».

Детские игры занимают особое место в работах русских педагогов, рассматривающих роль товарищеских сообществ в формировании личности. О детских играх писали Н. И. Писарев, К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, К. В. Ельницкий. В. П. Вахтеров считал, что совместные игры более всего «цементируют» общественные чувства, развивают чувство товарищества, солидарности, справедливости. «Ребенок участвует в постановлении решений (в выборе игры), отстаивает свое мнение, свое место в среде сверстников».

Характерно, что именно в связи с игровой деятельностью впервые проявляется воспитательное значение общей цели в коллективе. Эту идею отчетливо выразил Г. А. Роков в статье «К психологии школьного класса» (Вестник воспитания. 1903. № 4), а также О. Шмидт. Говоря о значении «игры сообща», автор подчеркивает, что в ней «достигается общая цель», а в достижении общей цели забываются и личная боль, и личный неуспех, здесь завязываются симпатии, а «антипатии ступшевываются в общем чувстве удовольствия». О. Шмидт называет и другие формы деятельности школьников, содействующие воспитанию товарищества: хоровое пение (если это удовольствие), общие прогулки (даже без определенной цели они сближают детей, дают возможность «узнать детей покороче»), работа на общую пользу (уход за общим садом, огородом, цветником, составление коллекций, приручение животных и т. д.).

Значение общественно полезной деятельности для складывания социального самосознания замечают далеко не все педагоги. В лучшем случае эта деятельность рассматривается в пределах самообслуживания (Я. Карась, П. Ф. Каптерев, К. Н. Вентцель и др.).

Заслуживает внимания в этой связи статья Э. Вахтеровой. Она считает, что для подготовки будущего гражданина при организации детских обществ недостаточно исходить только из интересов самого ребенка, необходимо строить жизнь «на почве интересов других, дела для других». Не только игра, но и настоящее дело рождает «общественный дух». Правильно поставив вопрос о связи деятельности детей с обществом, Э. Вахтерова, естественно, не

могла в условиях царской России предложить сколько-нибудь реальную программу такой деятельности и решала ее в основном в абстрактно-альтруистическом плане.

На «общее дело» как на скрепляющее звено и цель детского сообщества, как на фактор, диктующий определенную структуру школьного класса, с психолого-педагогических позиций взглянул Г. А. Роков. Его волнует не сама по себе деятельность, а ее характер, практическая значимость ее для членов коллектива. «Школьное товарищество,— писал он,— представляет нечто большее, чем простое сообщество сверстников, связанных только единством возраста и доступных ему интересов в сфере игр, забав и развлечений. Школьное товарищество связано сверх того единством деловых целей и общими отношениями к школе и наставникам». В толпе играющих сверстников, «хотя бы они встречались ежедневно, никогда не устанавливается тех строгих, точных и обязательных норм взаимных отношений, которые быстро возникают в обществе школьников благодаря традициям, общим интересам, общим делам».

Духовное влияние сообщества сверстников на личность ребенка не только констатировалось педагогами как реальный факт, но и предпринимались попытки обозначить факторы, образующие неповторимый «моральный уклад», «интеллектуальный облик», «дух класса». Для К. Д. Ушинского определяющим моментом в этом отношении выступает «характер воспитателя». «Многое, конечно, значит дух заведения,— писал он,— но этот дух живет не в стенах, не на бумаге, но в характере большинства воспитателей и оттуда уже переходит в характер воспитанников».

По мнению О. Шмидта, настроение класса зависит от характера учащихся и тех отношений, которые складываются между ними, от отношений, сложившихся между сильными и слабыми, между способными и менее способными, от отношений, сложившихся между воспитателями и детьми.

Борьба с официальной, рутинной педагогикой за активную позицию ребенка в воспитательном процессе, волнующая передовую педагогическую мысль второй половины XIX — начала XX в., видимо, и обусловила особый акцент на роль отношений между детьми в становлении группового сознания. С особой отчетливостью этот акцент выразил П. Ф. Каптерев. Взаимное влияние, взаимное обучение он считал самым главным явлением в школе. Это явление он называет «жизненным нервом школы». Критикуя современную ему постановку школьного дела, П. Ф. Каптерев писал: «Нужно уяснить себе ту мысль, что главнейшая воспитательная сила

школы заключается не в школьном здании, не в директоре, даже не в учителях, не в программах и учебных планах, а в самих детях, их взаимных отношениях».

Именно взаимное влияние, духовное общение учащихся между собой, отмечают многие авторы, определяют мировоззрение, ибо возникающие в процессе общения оценки, нравственные понятия, стремления, общие интеллектуальные, нравственные ценности и образуют ту воспитывающую духовную атмосферу, которая формирует личность. Один из авторов «Вестника воспитания», Н. Васильков, в этой связи пытался показать, что становление личности борца-гражданина, вступающего на путь политической борьбы в самодержавной России, главным образом происходит благодаря идейному влиянию товарищеской среды. Эту мысль он иллюстрирует примерами юношеских товарищеских кружков В. Г. Белинского, М. В. Петрашевского и других.

Педагогическая литература конца XIX — начала XX в., таким образом, зафиксировала наличие интегральных явлений группового сознания, общественного мнения, настроения, традиций, возникающих в результате взаимодействия детей в школе, обратила внимание на силу их воздействия на личность ребенка.

Любопытно сравнение тенденций в развитии идеи общественного, коллективного воспитания, находивших отражение в прогрессивной педагогической журналистике, со взглядами и положениями официальных учебников педагогики второй половины XIX в. Общественно-педагогическое движение, борьба за демократизацию школы, по существу, никак не затронули основ официальной педагогики. В курсах педагогики, допущенных в качестве пособий для воспитательной деятельности, единственной проблемой сферы общественного воспитания была проблема соотношения семейного и школьного воспитания. Там же, где авторы считали необходимым отметить роль общественной среды в развитии ребенка, их утверждения носили весьма отвлеченный характер. Декларации подобного рода никоим образом не расходились с принципами классового, сословного обучения и воспитания.

Дальнейшее развитие представлений о детском коллективе было связано с научным подходом к продуктам коллективного взаимодействия. Сознательное их использование воспитателями требовало необходимых знаний о механизмах, образующих «коллективный дух». Понять «моральное сознание класса», настроение группы, общественное мнение, традиции только с позиций индивидуальной психологии было невозможно. Применение экспериментальных ме-

тодов при изучении педагогических явлений, развитие педагогической психологии, возникновение самостоятельной области знания — социальной психологии — привели в начале XX в. к более углубленному изучению коллективных отношений и связей.

Особое место, на наш взгляд, в этой связи занимает опубликованная в 1903 г. в журнале «Вестник воспитания (№ 4)» статья Г. А. Рокова «К психологии школьного класса». Не говоря уже о том, что это была одна из первых попыток проанализировать организованное детское сообщество не с точки зрения традиционной индивидуальной психологии, а с позиций зарождавшейся социальной психологии, в работе Г. А. Рокова подняты кардинальные вопросы группового сознания. В центре внимания автора — генезис коллективного чувства, общих оценок и взглядов, коллективной морали, мировоззрения школьного класса. В статье, которая хотя и не была результатом строгого экспериментального исследования, рассматривалось возникновение элементов коллективного сознания на основе конкретных наблюдений и фактов из жизни гимназических классов, давались полезные в педагогическом отношении выводы.

Автор исходил из того, что школьный класс — это не простая сумма статистически независимых величин, а особая групповая индивидуальность, имеющая свои отличительные психические свойства, не сводимые к свойствам отдельных индивидов, свое лицо, свой «особый умственный и нравственный облик». Этот интеллектуальный и нравственный облик класса служит воспитывающей средой для личности, «кладет тем больший отпечаток на характер, чем продолжительней и чем теснее он с нею соприкасается». За классом стоит вся школа с ее порядками, традициями, педагогами. А за школой стоят семья и общество с их влиянием на воспитание. Таким образом, Г. А. Роков указывал на необходимость учитывать не только внутренние, но и внешние условия существования и развития группы. Класс он считал более цельным, сплоченным, чем «большинство кружков и корпораций взрослых», психически даже более тесно связанным, чем семья, где между членами «возраст кладет психические различия». Совместные переживания, действия объединяют учащихся, создают своеобразное психологическое единство. Постепенно вырабатываются общие взгляды, понятия, убеждения, оценка событий, наконец, классный жаргон, лексикон. Трудноуловимые бесчисленные нити взаимных влияний, сплетаясь и перекрещиваясь, связывают класс в единое целое. Человеческие умы, как и человеческие характеры, сталкиваясь, стремятся друг друга побороть.

Эта борьба, это взаимодействие продолжают непрерывно. Поэтому интеллектуальные силы учащихся постоянно переплетаются. Умения, навыки, приемы мышления каждого постепенно видоизменяются, сглаживаются различия, получается нечто «общее, родственное, характерное для всего класса». Эта схема, по Г. А. Рокову, на практике осложняется многими другими условиями (внеурочное интеллектуальное общение, изменение количественных элементов состава класса, смена учителей и пр.). Но несмотря на это существование «умственной ассимиляции единиц», составляющих класс, действительный факт.

В статье Г. А. Роков часто обращался к терминам «ассимиляция», «уравнивание», «приспособление», говорил о классе как о живом организме, который «чувствует», «мыслит», «страдает» и так далее. Это наводит на мысль, что автор испытывал определенное влияние модных буржуазных теорий Г. Лебона, Г. Тарда, С. Сигеле, психологизировавших социальные процессы и явления. Однако конкретный фактический материал о жизни школьного класса, на который опирался автор, удерживал его на более реалистических позициях в подходе к анализу групповых явлений. Если, например, Г. Лебон, формулируя «закон нивелировки книзу», действующий, по его мнению, в коллективе, основные акценты расставлял на стихийности и исчезновении индивидуальности как основных качествах группы, то Г. А. Роков избегал такой категоричности. Г. А. Роков показал, что класс действует не бессознательно. Его члены подчинены нравственному, интеллектуальному, идейному влиянию учителя, общественного мнения. Общественное мнение класса — «это голос его совести», «его нравственного самосознания», его мировоззрения — громко высказывается против всякой низости и без стеснения ее бичует. «С течением времени класс идет и гораздо дальше. В нем развивается коллективная гордость». Этот «дух» класса настолько силен, считал Г. А. Роков, что «подчиняет себе и возвышает до себя самых слабых», которые вне влияния класса не способны к стойкости в самых простых вещах. Как видим, по Г. А. Рокову, коллектив способен не столько «нивелировать вниз», сколько действовать сознательно, «возвышать до себя слабых».

Изучение классного сообщества, по убеждению Г. А. Рокова, необходимо педагогам для лучшего понимания личности «со всеми ее окружающими связями». «Индивидуализация воспитания,— пишет он,— означает лишь то, что должно быть обращено внимание на все обстоятельства, влияющие на ученика. А так как в чис-

ле этих обстоятельств немалая роль принадлежит и школьному классу, то его общие и частные свойства также входят в круг предметов, подлежащих изучению педагогом». Педагог должен уметь «руководить и управлять» не только одним воспитанником, но и группой, а для этого воспитатель должен знать и понимать «комбинации последствий, к которым приводит комбинация учеников, составляющих группу».

Стремление познать механизмы воздействия детского сообщества на личность ребенка побуждает многих крупнейших педагогов начала XX в. — В. П. Вахтерова, П. Ф. Каптерева, К. Н. Вентцеля и других — обратить внимание на «проблему вожачества». Интересные экспериментальные данные, основанные на практическом опыте, на социологических исследованиях — анкетировании, опросе, беседах с детьми и взрослыми, — приводит В. П. Вахтеров в книге «Основы новой педагогики» (М., 1913). Его интересуют дружеские компании, уличные объединения детей, куда «еще никакая педагогика до сих пор не вносила ни одного луча света».

В. П. Вахтеров отмечал важную роль, которую играют в кружках вожаки. Именно они чаще всего определяют содержание деятельности кружка, заражают своим настроением его членов, определяют общественное мнение группы. По анкетным данным, полученным им, дети (10—11 лет) при выборе вожаков руководствуются, в первую очередь, физической силой (22% случаев), затем следуют ловкость, ум, превосходство в возрасте, смелость, доброта, успехи в школе, особая озлобленность к враждебным кружкам. Качества вожака обычно зависят от целей и содержания деятельности кружка. Изучая психологию, сознание группы, В. П. Вахтеров отмечал, что в вожаке воплощена интенсивность чувств, направленность мыслей, которыми живет кружок. Отсюда вытекало, что знания о духовном мире вожака могут дать определенный материал о духовной жизни всей группы. Позже это подчеркивал и П. П. Блонский.

Внутренние силы, возникающие в результате взаимодействия и общения детей в товарищеских объединениях, интересовали педагогов прежде всего с позиции поиска средств воздействия на объединения<...> Что же касается изучения детских сообществ вообще, например учебных классов, кружков, с позиций целостности, то такие опыты были. В этой связи представляет интерес вышедшая в 1929 г. в Германии и в том же году переведенная на русский язык книга прогрессивного немецкого педагога В. Деринга «Психология школьного класса».

В. Деринг отмечает, что класс — это нечто «целое», способное к проявлениям, которые нельзя свести без остатка к особенностям отдельных индивидов. Это целое само по себе недоступно воззрению. Видимыми являются лишь составляющие это целое индивиды. Таким образом, это целое есть нечто скрытое, «познаваемое лишь в своих действиях». «И это целое нельзя понять средствами анализа», — утверждает автор. Только метод «вчувствования» «может привести к пониманию целого, как такового, и тех отношений, которые существуют между ним и его частями».

Здесь необходимо заметить, что метод «вчувствования» не отвергается марксизмом абсолютно. В этой связи советский философ В. П. Тугаринов пишет: «Теория «вчувствования» критикуется марксизмом не потому, что такого вчувствования не существует, а потому, что оно не заменяет объективно-научного подхода. Но без вчувствования в материал, в быт не может быть ни хорошего художника, ни драматурга, ни актера». Художественные произведения, художественные примеры коллективной жизни, на наш взгляд, позволили А. С. Макаренко дать истинно цельное представление о детском коллективе. Однако В. Деринг считает необходимым на определенном этапе дополнить этот метод методом научного анализа. «Посредством интуитивного вчувствования» должно быть воспринято целое, т. е. контуры образа.

Тщательный анализ наполнит эти контуры отдельными чертами. «Свободная (интуитивная) и систематически связанная (расчленяющая) характеристики не исключают, а дополняют друг друга». Этого принципа он довольно четко придерживается в своем исследовании. В начале книги представлена «картина жизни одного класса», т. е. даны «контуры образа», общие контуры коллектива. Затем анализируются такие явления, как образование группировок, вожачество, факторы, дезорганизующие коллектив, коллективную деятельность, объективный и субъективный дух класса и так далее.

Представление об объективном и субъективном духе класса В. Деринг связывал с различными этапами развития классного общества. Он различал «однородный коллектив» («стадный тип», когда классный коллектив «без остатка поглощает индивидуальные особенности детей») и тип класса, в котором каждый индивид живет своей обособленной жизнью и все вместе они представляют простую сумму частей, не связанных с целым. «Между этими крайностями, — писал В. Деринг, — лежит посредине идеальный тип индивидуально-одушевленного коллектива». «Одушевленный коллектив» характеризуется прежде всего тем, что здесь устанавливается

равновесие между личностью и коллективом. «Индивид усваивает требования коллектива, так что последние становятся требованиями самого индивида. И только тогда образуется истинно живая община».

Требования коллектива, существующие в виде обычаев, нравов, коллективной морали, коллективной чести и так далее, и представляют собой, по В. Дерингу, «объективный дух» класса, «поскольку эти явления кристаллизуются в образования, существующие независимо от отдельных носителей коллективного сознания».

Субъективный дух класса характеризует отношение индивидов к существующим в классе объективным нормам, обычаям, нравам, т. е. речь идет об усвоении, эмоциональном переживании членами коллектива выработанных здесь норм поведения и образа мышления. Соотношение объективного и субъективного моментов, по мысли В. Деринга, и определяет степень развития коллектива. Наибольшая гармония объективного и субъективного характеризует такую степень развития коллектива класса, которая определяется как «живая община» — одушевленный коллектив, в котором наблюдается наибольшая активность его членов.

Определяющим моментом в формировании коллективного сознания В. Деринг считает возникновение «чувства общности», связывающего всех членов коллектива в одно целое. В этом случае в коллективе и «возникают психические процессы», которые в их совокупности он и называет «духом класса».

Если отбросить терминологию В. Деринга, заимствованную им в идеалистической философии Декарта, Гегеля и других, то исследование «Психология школьного класса» представляет значительный научный интерес и сегодня.

* * *

Несмотря на то что детские коллективы социалистического типа в 20—30-х гг. еще только создавались в массовой школе, а методика их организации находилась в стадии становления, ведущие советские педагоги уже на этом этапе сделали существенные шаги в подходе к детскому коллективу как «целостной ячейке социалистического общества».

Н. К. Крупская не раз обращала внимание на огромную духовную силу коллектива в воспитании своих членов. При этом она исходила из того, что эта сила значительно превышает духовные возможности отдельных индивидов. В письме к А. М. Горькому она писала: «У Маркса в «Капитале» есть чудесная глава, которую мне хочется все перевести на самый простой, понятный для малогра-

мотного даже язык,— глава о кооперировании, где он пишет, как коллектив рождает новую силу. Не просто это сумма людей, не слагаемое их сил, а совершенно новая, гораздо более мощная сила. Маркс пишет в главе о кооперировании о новой материальной силе. Но когда на этой базе вырастает единство сознания и воли, это уже ничем не победимая сила». Лейтмотивом высказываний Н. К. Крупской о детском коллективе была мысль о связи интеллектуальных, волевых, эмоциональных проявлений коллектива. Только в целостности этих факторов коллектив обретает формирующие личность качества.

А. С. Макаренко в «Педагогической поэме» и других художественных произведениях дал синтетическую картину жизни детского коллектива. В теоретических статьях и выступлениях по вопросам методики организации воспитательного процесса он дополнил ее анализом организационной и духовной структуры детского коллектива и взаимодействия его элементов.

Задачу обоснования понятий, отражающих целостное представление о сознании коллектива, его психологии, советские педагоги тогда еще не ставили. Интуитивно для обозначения этой целостности С. Т. Шацкий, например, использовал то «атмосферу», то «настроение коллектива», добавляя к ним те или иные отражающие ситуацию прилагательные (трудовое настроение, радостная атмосфера, настроение бодрое, напряженное, грустное и т. д.).

А. С. Макаренко также часто использовал понятие «настроение», но особенно четко весь результат физической и психической деятельности членов коллектива выступает у него в понятиях «стиль» и «тон» коллектива. Сколько-нибудь серьезный структурный анализ этих понятий, как они использованы у А. С. Макаренко, сделать трудно. Нелегко также провести границу между стилем и тоном. Так, в одном месте «мажор» он считает признаком стиля коллектива, в другом — «признаком его тона». В 1935 г. в «Методике организации воспитательного процесса» А. С. Макаренко признаками стиля и тона коллектива считал: «мажор», «единство коллектива, дружеское единение его членов», «идею защищенности», «активность», «привычку торможения», «элементы внешней эстетики». В 1938 г. он добавил к этому «ощущение собственного достоинства» и «способность к ориентировке».

Вводя представление о стиле и тоне коллектива, А. С. Макаренко хотел дать внешние показатели, признаки, которые характеризуют результаты глубинных процессов коллективной жизни, результат педагогической работы с коллективом. Указанные им

признаки стиля и тона, во-первых, отражают закрепленные общественным мнением, привычные, ставшие традиционными отношения между детьми, отношения между воспитанниками и воспитателями, стиль отношений между педагогами; во-вторых, отношение воспитанников к своему коллективу, к его достижениям; в-третьих, культуру поведения членов коллектива в обществе; в-четвертых, самочувствие ребенка в коллективе («защищенность», «дружеское единение»).

Стиль и тон отражают также эмоционально-волевою готовность членов коллектива действовать во имя его интересов; наличие у воспитанников коллективистских чувств товарищества, солидарности, гордости за коллектив, чувства коллективной чести, достоинства и так далее; относительно устойчивое настроение коллектива (бодрое, оптимистическое, радужное, устремленное в будущее, «мажор»); внешнюю эстетику коллектива; эстетику движения, оформление помещений, строя, форму одежды воспитанников, ритуалы и другое.

Таким образом, в понятия «стиль» и «тон» коллектива А. С. Макаренко включал всю гамму проявлений духовной жизни коллектива, считал их показателем характера сложившихся в коллективе отношений, традиций, общественного мнения, уровня воспитанности коллектива, состояния его духа, настроенности и направленности.

Все вышеуказанные процессы в своей совокупности, в своих связях представляют органическое единство. По А. С. Макаренко, «мажор» в коллективе возможен, только если есть активность, товарищеское единение членов коллектива, идея защищенности, привычка торможения, ощущение собственного достоинства, красота быта и так далее. «Мажор» — это следствие точного порядка дня, четкой дисциплины, уверенности в том, что завтра тебя не покинут.

Сознание, что принадлежишь к коллективу друзей,— вот что создает бодрое настроение. В свою очередь, например, «привычка торможения» есть результат «способности к ориентировке», активности, «готовности и любви к упорядоченному, деловому движению», «эстетике быта» и так далее.

* * *

Итак, можно сделать некоторые выводы.

В «школьном товариществе», в детских кружках и корпорациях педагогика с середины XIX в. увидела могущественную «неизвестную» силу духовного влияния на личность ребенка. На уровне интуитивного синтеза это явление не расчленилось и рассматрива-

лось как некоторая целостность, как «дух» класса, «корпоративный дух».

Проявления этой силы эмоционального, интеллектуального, морального влияния товарищеской среды на личность ребенка были видны в традициях, настроениях, в общественном мнении школьников.

Заметив эту способность детских объединений воздействовать на сознание и поведение своих членов, способность быть субъектом воспитания, педагогика ищет пути и средства воздействия на товарищескую среду в целом, делает ее объектом своего влияния. Важными в этой связи представляются факты, которые убеждают нас в том, что взаимосвязь педагогики и социальной психологии имеет свои давние традиции на русской почве. Анализ марксистской педагогической литературы позволил выделить следующие две тенденции в подходе к детскому воспитательному коллективу: управление детским коллективом как фактором воспитания его членов предполагает использование образующихся в процессе взаимодействия детей социально-психологических явлений взаимного подражания, внушения, возникающих настроений, общественного мнения, обычаев, традиций. Эти явления, непременно проявляющиеся в детской среде, выступают в качестве активной силы в формировании ее членов. В этой сфере коллектив проявляет себя как субъект воспитания.

Наряду с вычленением отдельных элементов духовного влияния на личность в педагогике 20—30-х гг. мы видим стремление к целостному их осмыслению, к установлению взаимосвязи между рациональными и эмоциональными сторонами жизни коллектива. Эта целостность как результат всей жизнедеятельности коллектива выступала в понятиях «стиль» и «тон», «общее настроение», «воспитывающая атмосфера коллектива».

Природа возникновения подобных чувств в коллективе также связана с субъективно активным отношением членов коллектива к совместным действиям, к общим духовным и материальным достижениям. «Чувство достоинства,— писал А. С. Макаренко,— возникает у воспитанников только тогда, когда учреждение, его жизнь и работа в значительной степени лежат на ответственности детского коллектива, разделенной с руководящим составом».

Подлинное чувство гордости за коллектив, значимость коллектива для его членов прямо пропорциональны личному вкладу каждого, вкладу всего коллектива в общее дело. Эту особенность еще в дореволюционный период отметил С. Т. Шацкий в книге «Дети —

работники будущего». В произведениях С. Т. Шацкого и особенно А. С. Макаренко отмечаются факторы, способствующие возникновению чувства уважения к коллективу. Это и общественная значимость коллективной деятельности, особые достижения отдельных его членов в труде, спорте, искусстве; это и ценность в глазах членов коллектива представителей детского самоуправления; это и особо привлекательные для ребят качества воспитателя, эстетика быта и отношений.

Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий не раз обращали внимание, что принадлежность к коллективам, не обладающим красивыми традициями, не является привлекательной для ребенка. Поэтому каждый коллектив, наряду с общими, присущими всему нашему обществу чертами, должен стремиться приобрести какие-то особые, только ему свойственные черты и ценности, должен приобрести свою красоту, отличающую его от других и дающую сознание некоторого превосходства.

В практике А. С. Макаренко этот принцип, несомненно, был одним из важнейших: горьковцы, дзержинцы — особые люди, справедливые, человечные, трудолюбивые, самостоятельные хозяйева своего дома, «один за всех, все за одного», они никогда «не пищат», высоко держат честь коллектива. Ни у какого другого коллектива нет такой формы одежды, таких значков, таких барабанщиков, таких сигналов трубы, такого караула у знамени, такого «ареста», формулы «есть!» и так далее.

Таковы некоторые из тех представлений об активных формах воздействия коллектива на своих членов, которые имелись в педагогике 20—30-х гг.

Но коллектив как субъект воспитания выступает в этой роли не только своими отдельными элементами, но и всей своей духовной целостностью. В этой связи возникает вопрос: имелись ли попытки как-то обозначить эту целостность, это интегративное свойство коллектива?

Поиски целостного подхода к духовным явлениям, к изучению коллектива уже в начале века имели место и в социологии, и в психологии. Теория установки (Д. Н. Узнадзе), положения о роли переживания в структуре личности, о «социальной ситуации развития» личности (Л. С. Выготский) так же, как гештальтистские теории на Западе, имели целью поиск подходов к социально-психологическим явлениям как к целостным духовным образованиям. Но были ли такие попытки сделаны в педагогике или в близкой к ней педагогической психологии?

Несмотря на научные споры, расхождения во взглядах на многие вопросы теории коллектива, педагоги-марксисты были едины в одном: коллектив — это сложная социальная система, коллектив не есть механическая сумма составляющих его индивидов.

«Качественная характеристика всякой системы не сводима к количеству отдельных элементов, составляющих эту систему, а является функцией внутренних взаимодействий этой системы».

«Коллектив... арифметически не соизмерим с индивидом: поэтому следует отвергнуть теорию Спенсера, согласно которой человеческое объединение, общество представляют собой агрегат, свойства которого вполне вытекают из свойств составляющих его индивидов».

«Но куча детей, простая их сумма, случайное собрание не есть еще коллектив. Говоря языком математики, можно сравнить коллектив с интегралом, который имеет отличные свойства от образующих его дифференциалов... коллектив есть понятие интегральное, а не суммирующее... коллектив обладает свойствами, не приписанными индивидууму, количество здесь переходит в качество».

«Класс — коллектив. Он не является простой суммой отдельных учеников. Поэтому характеристика класса не может быть подменена собранием индивидуальных характеристик детей».

Простая сумма индивидуальных сознаний не тождественна коллективному сознанию, не дает представления о психологии коллектива, таково превалирующее убеждение педагогов. К сожалению, в исследовательской работе психологи и педагоги 20—30-х гг. шли более по пути анализа, по пути расчленения, изучения отдельных элементов коллективного сознания (идей, взглядов, моральных норм, традиций, отношений, целеустремленности, коллективного мнения, эмоциональной жизни), чем по пути синтеза. Необходимо было накопить достаточное количество данных, чтобы представить коллектив в его новом качестве.

Проблемы детского коллектива в русской и советской педагогической мысли. Сб. М., 1973.

К вопросу об изучении психологического состояния детского коллектива

Детский коллектив в педагогической литературе рассматривается двусторонне: как цель воспитания и как фактор формирования личности. Рассматривая коллектив в качестве средства воспитания, пытаюсь проникнуть в механизм влияния его на ребенка, мы

обращаемся к явлениям группового сознания, к той «новой силе» (К. Маркс), которая рождается в результате взаимодействия членов коллектива, в результате реализации ими совместных целей.

Коллективные образования (групповые нормы, ценности, общественное мнение, настроения и др.) воздействуют на членов коллектива не как отдельно взятые факторы, а как реально существующее интегративное целое — через коллективное сознание. Принцип рассмотрения коллективного сознания в качестве определенной целостности пока не нашел должного места в социально-психологической и педагогической литературе. Однако в истории науки такой подход издавна находил своих последователей (У. Джемс, Г. Мюллер, К. Левин). Проблемам целостного изучения психики посвящены работы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Л. И. Божович. Русские педагоги К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, Н. И. Пирогов, представители прогрессивной педагогической журналистики О. Шмидт (1881), Г. Роков (1901) широко пользовались для обобщенной, целостной характеристики влияния сообщества сверстников на личность ребенка понятиями «дух школы», «дух учреждения», «духовная атмосфера класса».

Известно, какое значение придавали формированию коллективного сознания, особой воспитывающей атмосфере коллектива Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий, П. П. Блонский, Е. А. Аркин.

Целостный, системный подход к изучению явлений общественно-го и индивидуального сознания в науке становится ведущей тенденцией времени, ибо не просто «те или иные идеи и взгляды, представления и чувства в отдельности оказывают непосредственное воздействие на деятельность людей, а их сплав, т. е. те образования, которые возникают в результате взаимодействия различных идей и взглядов, представлений и чувств» (Уледов А. К. Структура общественного сознания. М., 1968. С. 257). Такой подход привел исследователей к понятиям «психическое состояние», «состояние сознания» (Н. Д. Левитов, А. К. Уледов, Б. А. Грушин, Б. Д. Парыгин, П. Я. Якобсон). Психологическое состояние коллектива и есть, на наш взгляд, та «единица», которая, сохраняя свойства целого, дает нам нерасчлененное, объемное представление о сознании детского коллектива.

Действительно, как общественное, так и коллективное сознание как целостное образование всегда что-то испытывает, переживает, оценивает, т. е. находится в том или ином состоянии. Коллективное сознание как отражение действительности в каждый переживаемый коллективом период не существует аморфно, а

фиксируется, концентрируется в конкретном своем состоянии. Психологическое состояние коллектива, состояние его сознания выступают связующим звеном между отражением действительности и деятельностью людей по изменению этой действительности.

Испытывая определенные состояния, детский коллектив играет роль активной силы в регулировании поведения ребенка. Понять, предвидеть варианты воздействия коллектива на личность возможно, познав не только эту личность, но и содержание и направленность состояния коллективного сознания в данный момент. Состояние, которое испытывает (переживает) коллектив в данный период, обусловлено всем предшествующим опытом коллективной жизни, оно выступает как интеграция, продукт, итог всех предшествующих состояний, а также факторов данной конкретной ситуации. Таким образом, психологическое состояние коллектива выступает как объективный фон, в котором закодирована готовность членов коллектива (или отсутствие таковой) к действию, к достижению совместных целей, т. е. состояние выступает как установка, как инструмент ориентации на будущее.

Рассматривать воспитание в коллективе, становление коллектива и его сознания как процесс невозможно без введения категории «состояние», без анализа «истории состояний». Именно последовательная смена состояний коллектива характеризует его развитие, динамику и направленность движения. (Не случайно А. С. Макаренко так много внимания уделял описанию конкретных, важных для понимания развития коллектива ситуаций, в которых проявлялся целостный образ психологического состояния коллектива.)

По каким же основным параметрам возможно изучать психологическое состояние коллектива, состояние его сознания?

Марксистская социология утверждает, что коллективное сознание охватывает как рациональное, так и чувственное отражение действительности, оно включает и область человеческих эмоций, волю. Для изучения состояния как целостной психологической характеристики коллектива в определенный период времени прежде всего необходимо выделить элементы, определяющие качественную специфику изучаемого явления. Такими «элементами», на наш взгляд, являются рациональная, эмоциональная, поведенческая характеристики уровня коллективного сознания.

Доминирующие в данном состоянии коллектива рациональные элементы — идеологические взгляды, моральные, интеллектуальные ценности, принятые в коллективе или осознаваемые членами коллектива как необходимые, придают вполне определенное качество

состоянию коллективного сознания. Рациональный компонент коллективного сознания материализуется в общественном мнении по поводу событий коллективной и общественной жизни, моральных норм и отношений, духовных ценностей и так далее; в ценностных ориентациях, в общности понимания для коллектива внешних и внутренних явлений. Общественное мнение, ценностные ориентации, их доминирующая направленность и позволяют говорить о «духовной атмосфере» коллектива, об общественном, патриотическом, гуманистическом духе коллектива как об определенной качественной его характеристике.

Отражение действительности на эмоциональном уровне материализуется в совместных переживаниях, в эмоциональном отношении к событиям и фактам коллективной жизни, друг к другу, к педагогам и так далее. Характер этих переживаний, отношений, чувство общности определяют свойственные тому или иному коллективу настроение, эмоциональный тонус. Каждое данное состояние коллективного сознания характеризуется доминирующим настроением его членов (таким доминирующим настроением в коллективе А. С. Макаренко был «мажор»). Однако можно говорить и о кратковременных настроениях коллектива. Так, даже движение к рационально принятым, осознаваемым целям характеризуется на разных этапах этого движения различным эмоциональным тонусом, характером переживаний коллектива (подъем, энтузиазм, неуверенность, пессимизм, равнодушие, разочарование). Эти настроения во многом определяют степень готовности коллектива к целенаправленной деятельности и также выражают качественную сущность коллективного сознания, характер групповой установки.

Поведенческий аспект коллективного сознания показывает, какие ценности, нормы, устремления, существующие в сознании, действительно усваиваются членами коллектива, закрепляются в поступках. Далеко не все поведенческие реакции, поступки имеют достаточно осознанный характер. Так, общие нормы поведения, закрепляясь в обычаях, традициях, нравах, выполняются, как правило, в силу привычки, не подвергаясь логическому осмыслению. Часто коллектив включается в деятельность или, наоборот, игнорирует какую-то работу, поддавшись эмоциональному заражению, мимолетному настроению.

Среди количественных характеристик психологического состояния коллектива прежде всего необходимо отметить распространенность (экстенсивность), степень охвата членов коллектива теми или иными идеями, взглядами, моральными нормами, ценностями

ми, настроением. Далеко не всегда состояние коллектива характеризуется как «единодушие», как монолитное состояние. Такой анализ позволяет решать вопрос о своевременности (необходимости) перевода данного коллектива в новое состояние.

Состояние коллектива с количественной стороны также характеризуется длительностью, интенсивностью, глубиной принятия коллективных ценностей, коллективных переживаний. Можно говорить о динамике (постепенность, взрывной характер возникновения того или иного состояния), о соотношении элементов качественной характеристики состояния, о степени психологической напряженности состояния коллектива и так далее.

Мы отмечаем здесь лишь некоторые, наиболее существенные параметры исследования состояния коллективного сознания. Характеристика психологического состояния данного коллектива дает необходимую информацию о нем и позволяет искать пути перевода его в новое качественное состояние, управлять процессом его развития.

Однако констатация того или иного качественного состояния коллектива, выявление в нем рациональных, эмоциональных компонентов, норм поведения, особенностей реакции на факты объективной действительности вообще и воспитательного воздействия в частности хотя и дают необходимую информацию для осуществления целенаправленного воспитания, но все же не исчерпывают еще состояния коллектива как собственно педагогического явления. Для создания педагогически ценного психологического состояния коллектива необходимо рассматривать, что влияет на возникновение и изменение того или иного состояния коллектива, какие факторы и каким образом воздействуют на состояние группового сознания.

Эти факторы возможно разделить на две группы: относительно постоянные (сквозные, фоновые) — общественно-политическая атмосфера; доминирующие в обществе идеи, моральные нормы, духовные ценности; преобладающие в коллективе виды деятельности; общая педагогическая культура, стиль руководства; наличие или отсутствие условий для самореализации, самовыражения личности; интеллектуальный уровень общения в коллективе; характер коллективных целей и пр.; временные (ситуативные) — прямые педагогические воздействия, события, ситуации, конфликты и способы их разрешения; бытовые условия, состояние физического здоровья членов коллектива; погода и пр. И, наконец, встает задача выявления методических закономерностей, приемов, способов управления коллективным сознанием и его состояниями.

Временные коллективы и их воздействие на личность

Возможность создания и успешного функционирования детских временных коллективов обусловлена их специфическими особенностями.

Рассмотрим некоторые из них на примере пионерского лагеря — наиболее типичного учреждения, где создаются временные коллективы.

Временное объединение такого типа интенсивно формируется в коллективе благодаря насыщенности каждодневного длительного общения в разнообразной деятельности, в том числе в процессе бытового общения. В таком коллективе могут быстро завязываться внутренние связи. Например, за 30 дней на сборах во Всероссийском пионерском лагере «Орленок» каждый старшеклассник — член первичного коллектива — принял участие в различных ролях и позициях в 79 воспитательных акциях как в масштабах отряда, так и «большого» коллектива. В том числе в обсуждении политических событий, статей газет и журналов и т. п. — 17 раз; в трудовых делах (воскресники, работа в совхозе, коллективные работы по самообслуживанию и пр.) — 14 раз; в нравственных беседах воспитателя, в обсуждении проблем нравственного поведения членов коллектива — 6 раз; в спортивных мероприятиях, походах и экскурсиях — 12 раз; в творческих отрядных делах (вечера, конкурсы, концерты) — 9 раз; в обсуждении планов работы, в анализе жизни коллектива, работы командиров: в отряде — 10 раз, на общих сборах коллектива — 4 раза, в советах, комиссиях и пр. — 1—2 раза; в различных межотрядных и общелагерных делах — 4—6 раз.

Даже не затрагивая характера влияния на личность школьника каждой из перечисленных форм, можно лишь по их разнообразию и количеству судить о плотности и разнообразии видов общения школьников во временном коллективе такого типа. Подобный объем и «ассортимент» воспитательных мероприятий выполняется в школе более чем за полугодие (за пять-шесть месяцев, включая зимние или весенние каникулы). Все это — одна сторона проблемы.

С другой стороны, благодаря частому взаимодействию первичных коллективов-отрядов, в пионерском лагере увеличивается и плотность связей между ними, а это сказывается на качественных характеристиках всего «большого» коллектива.

Еще одна группа особенностей временного коллектива связана с тем, что он состоит из членов различных постоянных, так ска-

зять, главных коллективов (ученических и семейных). Отрыв от семьи, привычных связей и отношений, с одной стороны, удовлетворяет потребность школьников в самостоятельности, в стремлении уйти от запретов и ограничений, с другой — делает ребенка на некоторый период незащищенным. С одной стороны, он должен вновь самостоятельно устанавливать связи и отношения с товарищами, утверждать себя, свою роль и позицию, с другой — естественно тянется к взрослому, воспитателю. Последний в таких условиях должен заменить в известном смысле ребенку родителей, а коллектив сделать семьей, в которой каждому было бы тепло и уютно. Определенная часть подростков не принимает по различным причинам моральные ценности и установки постоянного коллектива. Попадая во временный коллектив с неизвестными ему сверстниками, подросток часто не считает необходимым действовать в рамках установок своего постоянного коллектива.

Такое «освобождение» происходит обычно только в первый период становления временного коллектива. Зная это, мы имеем потенциальные возможности при установлении законов, традиций временного коллектива создать такую обстановку, использовать такую методику, чтобы ребенок принимал участие в создании законов и требований коллектива. Этот новый опыт восприятия коллективных отношений не пройдет для него бесследно.

Дети, являясь членами различных постоянных коллективов, приносят с собой разнообразную информацию об их жизни, об отношениях людей между собой, о взаимоотношении полов. Устанавливая контакты, они обмениваются познаниями в области науки, техники, литературы и искусства, передают другим различные навыки и умения.

Руководство обменом такой информацией, руководство культурой общения в быту — специфическая задача воспитателя временного коллектива.

Временные коллективы, функционирующие в каникулярный период, имеют большие возможности удовлетворения духовных, эстетических потребностей школьников, их интереса к природе, к спорту, к художественному творчеству, предоставления каждому интересных ролей, ответственных поручений, так называемых дел по душе.

Сам по себе временный коллектив является перспективой для школьника, «завтрашней радостью», которую он ждет в течение года. Психологически, эмоционально он настроен положительно к новому коллективу, что связано не только с ожиданием новизны

впечатлений от встреч с новыми людьми, но и с переменной основного вида деятельности. Перед педагогом, таким образом, встает задача не разочаровать школьника, по возможности удовлетворить «ожидаемую радость».

Кроме того, можно говорить и о перспективных линиях в самом временном коллективе. Эти линии здесь проявляются как бы в миниатюре. Дальняя перспектива в таком коллективе переплетается с перспективой постоянного коллектива, что создает условия для цикличности воспитательного процесса.

Краткий по времени характер деятельности коллектива, строгие рамки начала и завершения совместной жизни, деятельности и переживаний — благоприятный фактор, дающий школьникам возможность увидеть результаты своего труда и работы всего коллектива.

Особое значение приобретает во временном коллективе правильная позиция воспитателя, его личные качества. Дети находятся в тесном контакте с педагогом в самой различной деятельности с раннего утра до позднего вечера. Здесь невозможно «отработать» свои часы, быть и казаться. Вся обстановка, особенности бытового общения обнажают перед детьми истинное лицо наставника.

Это лишь некоторые особенности временных коллективов, которые определяют возможности их воспитательного воздействия на личность школьника. Наш опыт и наблюдения позволяют отметить важные, на наш взгляд, условия успешного функционирования временных коллективов.

1. Выдвижение и принятие коллективом привлекательных и общественно ценных целей деятельности на весь период совместной жизни.

2. Выдвижение перспективы за пределы формального существования данного коллектива.

3. Бодрый темп жизни, четкий ритм работы коллектива, уплотненность и разнообразие видов деятельности.

4. Максимальное привлечение детей в органы самоуправления, в обсуждение целей, средств, результатов деятельности.

5. Создание приподнятой эмоциональной атмосферы за счет использования природы, традиций пионерской организации.

6. Особая позиция взрослых в коллективе — позиция старшего друга, советчика. Создание в коллективе отношений дружбы, любви, взаимопомощи.

Ребенок в системе коллективных отношений: Сб. М., 1972.

Особенности развития временного коллектива старшекласников

Публикуется впервые

Своеобразием процесса развития временного коллектива старшекласников (имеется в виду коллектив лагеря труда и отдыха, спортивного лагеря, туристской группы) является его интенсивность, обусловленная необычными условиями жизни, разнообразием видов деятельности, насыщенностью общения ребят. Наконец, тем, что временный коллектив для них, по существу, единственный на протяжении всего своего существования. Вместе с этим интенсивность и быстрота протекания процесса развития временного коллектива не только не мешают, но помогают исследователю фиксировать некоторые наиболее типичные свойства и проявления, характерные для жизнедеятельности всякого детского коллектива.

Временный коллектив в процессе своего функционирования переживает ряд сменяющих друг друга нравственно-психологических состояний. Их учет и планомерное изменение — важнейшее условие эффективности воспитательных воздействий. Охарактеризовать процесс развития временного коллектива — значит проанализировать переживаемые им состояния и адекватные им воздействия.

Можно выделить четыре таких состояния: первоначальной адаптации; конфликтов во внутриколлективных отношениях; морально-волевого напряжения, связанного с сознательным стремлением к реализации коллективных целей; активной интериоризации коллективных ценностей. (Время осуществления того или иного состояния будет называться периодом развития коллектива.)

Не претендуя на исчерпывающую характеристику названных состояний, рассмотрим их особенности. Причем, чтобы понять состояние коллектива в каждый новый период его жизни, необходимо выделить ту доминирующую потребность, которая теперь определяет все другие потребности школьников. Какова же эта доминирующая потребность в первый период?

Старшекласники, как правило, приходят во временные коллективы с желанием удовлетворить самые разнообразные потребности: и в новых впечатлениях, и в движении, и в эстетических наслаждениях, и в общении, самоутверждении в коллективе, и в техническом, художественном творчестве и т. д. Выбор какой-то одной «опорной точки», очевидно, обусловлен как специфическими функциями данного коллектива, теми воспитательными задачами,

которые здесь решаются, так и степенью той актуальности, которую имеет та или иная потребность для всех членов коллектива в начальный период.

Основным побуждением, которое направляет поведение новичков в первые дни жизни временного коллектива, является потребность в адаптации — в информации о нормах, требованиях нового коллектива, о своем положении в нем. Эта потребность приобретает доминирующий характер, поскольку в ней, во-первых, проявляются ведущие возрастные тенденции подростков и старших школьников — ориентация в поведении на коллектив. Во-вторых, без прогнозирования того, что ожидает личность в новом коллективе, она не может выработать такую модель поведения, которая обеспечивала бы ей психическое равновесие. Пока существует напряженность, связанная с необходимостью получить информацию о нравственных требованиях, направленности деятельности коллектива, о товарищеской среде, о педагоге, все другие потребности отступают на второй план. Именно удовлетворение этой доминирующей потребности определяет и самочувствие школьника в коллективе в первый период.

Таким образом, состояние временного коллектива в первый период можно определить как общее эмоционально-нравственное напряжение ребят, связанное с дефицитом информации об удовлетворении своих потребностей в новом коллективе. Содержание и направленность межличностного общения, деятельности наиболее ярко выявляются через призму доминирующей потребности — потребности в информации. Можно вычленить следующие основные направления информационного поиска в этот период: желание определить цели, задачи, содержание деятельности, нормы, требования нового коллектива; интенсивное «узнавание» товарищей и воспитателей с целью прогнозирования своего положения в сфере деловых (официальных) и неофициальных отношений; поиск друзей по однозначным интересам, ценностям, мотивам поведения.

Эти направления информационного поиска определяют основное содержание межличностного общения в период развития коллектива. Так как носителями указанной выше информации выступают в основном два источника: товарищи и воспитатели, то именно они оцениваются как наиболее значимые, на их изучение направляется активность членов коллектива. Значимость содержания и форм коллективной деятельности в этот период также определяется теми возможностями, которые она предоставляет для общения с товарищами и воспитателями. С целью утоления

«информационного голода» школьники с желанием вступают в деятельность, интенсивно устанавливают связи друг с другом и с воспитателями.

Основные аспекты педагогического вмешательства в процесс развития детского коллектива на этом этапе его жизни вытекают из названных выше направлений информационного поиска.

Во-первых, возникает задача организации общения детей в связи с выработкой общих целей, задач, перспектив совместной деятельности, выработкой норм, требований коллектива по отношению к каждому. Организация коллективного планирования совместной работы, обсуждение и утверждение на общих собраниях норм взаимных отношений, законов совместной жизни особенно важны. В этом случае у членов коллектива воспитывается чувство хозяина, удовлетворяется возрастная потребность в самостоятельности. Предоставление каждому возможности высказать свое мнение создает благоприятную психологическую атмосферу в коллективе. Если же общение детей официально не организуется, а задачи совместной работы, нормы коллективной жизни предъявляются в виде прямых педагогических требований, то обсуждение этих требований проходит стихийно (часто в критически-негативном плане), переносится в сферу неофициального межличностного общения, т. е. становится фактически неуправляемым.

Иначе говоря, смысл педагогического вмешательства на этом этапе заключается прежде всего в том, чтобы, используя доминирующую потребность детей в информации о нормах, требованиях каждого коллектива, поставить коллектив в позицию субъекта выработки задач и законов коллективной жизни.

Во-вторых, необходима специальная организация общения с целью помочь членам коллектива быстрее узнать друг друга, познакомиться с воспитателем. При этом важно так организовать это общение, чтобы школьники раскрывались друг перед другом в своих лучших проявлениях. (Известно, что первое время школьник часто стремится «встать в позу», выдать себя не за того, кем он является в действительности, в общении с товарищами рассказать о своем несуществующем опыте «взрослой» жизни, понимаемой в нравственно искаженном свете.)

Решить эту задачу помогают специально продуманные, эмоционально инструментированные педагогические ситуации, рассчитанные на более глубокое знакомство членов коллектива друг с другом, на создание эмоционального контакта с воспитателем (вечера знакомства, сборы «расскажи нам о себе», познавательные

соревнования, «интеллектуальные бои», викторины и т. д.). В этом случае прямая и косвенная информация, которую получают школьники друг о друге, находится под педагогическим контролем, направляется в русло раскрытия интеллектуальных интересов, способностей, нравственных качеств членов коллектива.

Важно отметить, что удовлетворение потребности в информации о новом коллективе, о товарищах, воспитателе проходит, главным образом, в коллективной деятельности. Поэтому чем разнообразнее эта деятельность (познавательная, спортивная, художественная и т. д.), чем интенсивней по темпу она протекает, тем разнообразнее и быстрее раскрываются члены коллектива друг перед другом.

Высокий темп и разнообразие деятельности в этот период дают возможность быстрее проявиться каждому: обеспечивают опережающее развитие деловых отношений по сравнению с негативными процессами в неофициальной сфере общения. Если иметь в виду, что основная воспитательная задача в первый период развития коллектива состоит в том, чтобы старшеклассниками были приняты привносимые педагогами цели, перспективы деятельности, законы отношений, то, очевидно, в коллективе необходимо создавать благоприятное для решения этой задачи нравственно-психологическое состояние. Оно возникает, когда совместная деятельность, товарищеская среда, воспитатели раскрываются перед членами коллектива в свете их ожиданий и возрастных особенностей: характер организации коллектива способствует стремлению к самостоятельности; характер деятельности позволяет каждому проявить свои интересы, нравственные качества, узнать друг друга; педагогам не присущи формализм, авторитарные методы руководства, в отношениях друг с другом и с воспитателями они показывают пример доброжелательности, взаимопомощи, ответственного отношения к делу и т. д. Начальный период становления коллектива заканчивается, когда ребята удовлетворяют свою потребность в информации о законах, нормах, требованиях данного коллектива, когда в основных чертах они представляют себе содержание, перспективы общей деятельности, характер нравственных требований воспитателя, когда более или менее ясными становятся интересы товарищей.

На базе создания привлекательного образа нового коллектива и предоставления школьникам самостоятельности в выработке общих задач и законов жизни педагогическая цель эмоционально принимается коллективом. Коллектив переходит в новое психологическое состояние.

Это состояние обычно характеризуется временным отсутствием единства среди его членов. Состояние разобщенности связано с тем, что, выяснив требования данного коллектива, одни старшекласники удовлетворены и готовы в соответствии с ними действовать; другие стремятся уклониться от этих требований, так как они противостоят их наличным, реально действующим потребностям, интересам. В этот период нет той доминирующей потребности, которая объединяла бы стремления всех членов коллектива. Однако имеются такие потребности, интересы, которые объединяют детей в отдельные группы внутри коллектива, т.е. происходит групповая дифференциация по однозначным мотивам, интересам, ценностям.

Одни группы направляют свою активность в сторону реализации коллективных целей, другие — в сторону удовлетворения узколичных интересов и стремлений.

Причем группы или отдельные члены коллектива находятся в скрытом напряжении между собой. Это состояние коллектива В. Г. Иванов называет «конфликтом перспектив» как следствием конфликта тех или других интересов или потребностей. Напряженное состояние противоречий между различными группами детей в коллективе в свое время зафиксировал А. С. Макаренко. Поддержка требований воспитателя активом как раз и означает: существуют другие группы в коллективе — «пассив», «болото», интерес и мотивы поведения которых расходятся с теми, что ценны с педагогической точки зрения.

В этот период могут возникать напряжения и между школьниками с различной нравственной направленностью, и между теми, кто занимает неодинаково благоприятное положение в официальной и неофициальной структуре отношений, и между физически сильными и слабыми, и между девочками и мальчиками, и между способными и менее способными, и т. д. Однако конфликт потребностей, мотивов, ценностей наиболее типичен. Наличие противоречивых потребностей обуславливает противоречивые оценки со стороны членов коллектива (для одних он авторитетен, для других нет), товарищей (значимы те, кто преследует те же цели), направленности совместной деятельности (для одних значима деятельность, имеющая общественный смысл, для других — удовлетворяющая стремление к развлечениям, к личным удовольствиям).

Несмотря на явную противоречивость оценок, мнений, отношений к педагогу, к товарищам, к работе и т. д., конфликты во внутриколлективных отношениях носят скрытый характер, между группами и отдельными личностями идет борьба в скрытой от педагога

сфере. В коллективе, который переживает состояние скрытых конфликтов, наиболее интенсивное общение идет между ребятами внутри группировок, которые создаются по однозначным интересам, мотивам, ценностям. Межгрупповое общение на неофициальном уровне носит оттенок либо равнодушия, либо неприязни, так как конфликты между отдельными членами коллектива, вследствие групповой солидарности, переходят на конфликты между группами. Состояние скрытых конфликтов характеризуется тем, что столкновения между отдельными членами коллектива и напряженность в отношениях между группами не являются предметом открытого обсуждения в коллективе, в органах самоуправления. В то же время эти конфликты обсуждаются в процессе неофициальных бесед, разговоров, им даются не всегда верные оценки.

Противоречия в межличностных отношениях, как правило, проявляются в общем настроении коллектива, в эмоциональном самочувствии отдельных школьников, сказываются на результатах коллективной деятельности. Если эти противоречия и их оценка развиваются спонтанно, то фактически и влияние коллектива на личность проходит стихийно, коллектив останавливается в своем развитии.

Анализ нравственно-психологического состояния коллектива подводит к характеристике целесообразных линий педагогического вмешательства в процесс его развития на данном этапе.

Во-первых, целесообразно вызвать в коллективе состояние неудовлетворенности разобщенностью, отсутствием единства. Потребность в сплоченности, которую станет переживать большинство членов коллектива, будет определять и выбор деятельности, и характер отношений.

Во-вторых, необходимо вывести противоречия из сферы неофициальных межличностных отношений на арену официального общественного мнения, ибо только в этом случае внутриколлективные отношения становятся педагогически управляемыми.

В-третьих, в ходе обсуждения проблем жизни коллектива, а также в специально создаваемых педагогических ситуациях важно раскрыть коллективу личность каждого с позиций общественной морали — его отношения к работе, к товарищам, к требованиям педагога, к самому себе. Иначе говоря, необходимо добиться единства оценок, мнений в коллективе по основным вопросам его жизнедеятельности. Обычно подобное состояние единства в коллективе возникает тогда, когда перед коллективом встает трудная общественно значимая цель или актуализируется ранее выдвинутая перспектива, достижение которой требует объединения усилия

всех членов коллектива, их эмоционально-нравственной сплоченности, ибо отсутствие единства в коллективе приводит к неудачам в деятельности.

Неудовлетворенность коллективными отношениями не может не возникнуть у большинства, если коллектив добивается успеха в деятельности ценой усилий отдельных его членов (актива) или благодаря большой организаторской работе педагога. Поэтому последнему на некоторое время целесообразно изменить свою позицию таким образом, чтобы поставить результат деятельности в зависимость от самостоятельных усилий всех членов коллектива.

Важным средством постановки коллектива в позицию субъекта регуляции внутриколлективных отношений может стать общее собрание. Оно способно стимулировать выработку правильной оценки отношений в коллективе, принятие этой оценки всеми, если на собрании умело сочетается педагогическое убеждение с созданием атмосферы откровенности, возможности каждому высказать свою точку зрения.

Состояние морально-волевого единства, целеустремленности в коллективе возникает как результат предшествующих периодов его развития. В процессе осознания значения коллективной деятельности, поступков товарищей с точки зрения перспектив жизни данного коллектива и общественной морали возникает состояние общего стремления к реализации стоящих перед коллективом задач. С появлением субъективно принятой большинством общей цели коллектив переходит на новую стадию своего развития, характеризующуюся сознательным и волевым стремлением к достижению успеха в совместной деятельности, имеющей общественный смысл. Именно это становится доминирующей потребностью членов коллектива.

На новом качественном уровне теперь оцениваются воспитательные значимы становятся его умения, знания, способности, организаторские качества, идейная убежденность, играющие важную роль в обеспечении общего успеха. С этих же позиций оцениваются и отдельные члены коллектива: повышается статус тех, кто действует в интересах коллектива, вкладывает в общий успех либо свои организаторские навыки, либо художественные, творческие, интеллектуальные способности, либо дружелюбие, веселый нрав, поднимающий общее настроение и т. д. Внутриколлективные отношения характеризуются добровольным объединением усилий, проявлением товарищества, взаимопомощи, требовательности, взаимной заботы и уважения, ибо именно такая атмосфера способствует успеху коллективной работы.

Вместе с тем успех коллектива в реализации общественно важных целей повышает его значимость в глазах ребят, вызывает чувство гордости коллективом, уважение к нему. Отсюда возникает желание соответствовать тем нравственным образцам, ценностям, идеалам, которые одобряются данным коллективом.

Иными словами, благодаря активной позиции самих школьников в жизни, этот период отличается наиболее интенсивным влиянием коллектива как инструмента воспитания всех старшекласников. Общее состояние коллектива характеризуется жадой деятельности, оптимистическим, мажорным настроением.

Однако, если у коллектива не оказывается возможностей для реализации принятых намерений и если он терпит постоянные неудачи, коллектив начинает переживать «болезни» и может даже возвратиться на низшую ступень.

Поэтому важнейшая функция педагогического вмешательства в процесс развития коллектива на этой стадии состоит в том, чтобы помочь школьникам осуществить поставленные цели, вызвать положительные переживания, связанные с осуществлением общественно значимых задач, и тем самым создать предпосылку к закреплению сформировавшейся основной потребности у каждого, пробудить желание и в дальнейшем жить в соответствии с социальными ценными нормами.

Нравственно-психологическое единство в коллективе развивается при условии, если педагог подчеркивает значение достигнутых результатов, если статус данного временного коллектива в глазах других входящих в общешкольный ученический коллектив постоянно повышается.

На завершающем этапе развития временного коллектива его нравственно-психологическое состояние, включая выработанное в предшествующие периоды критическое отношение к коллективной жизнедеятельности и в то же время уверенность в своих силах, веру в успех, обеспечивает условия, побуждающие ребят к работе над собой, к самовоспитанию. Если раньше усилия каждого были направлены на то, чтобы внести свой вклад в общее дело, отдать ему свои нравственные силы, то теперь коллектив оценивается еще и с точки зрения того, что он может дать для самоусовершенствования, самопознания, для подготовки к будущей деятельности. Иначе говоря, в этот период коллектив существует для каждого как источник самовоспитания, как инструмент развития индивидуальности.

Успех идеальных побуждений, положительные результаты деятельности, достигнутые в предшествующий период, повышают ре-

альную самооценку школьников, актуализируют гражданские мотивы, стимулируют воспитание качеств, необходимых для активной общественной позиции в жизни. Доминирующая потребность старшеклассников на этом этапе — потребность в самовоспитании. Качественно изменяется значимость коллектива для его членов. Педагог, товарищи, общая деятельность оцениваются с точки зрения их значения для самопознания, разностороннего самоусовершенствования. Эти аспекты определяют и основной характер общения, ценность взаимной информации.

Выбор школьниками коллективной деятельности в этот период показывает наличие отрицательного отношения к развлекательству, желание участвовать в делах, позволяющих проверить и испытать себя в соответствии с теми идеалами, которые воспитывались в данном коллективе.

Атмосфера взаимоотношений в коллективе характеризуется товарищеской взаимопомощью, откровенностью, вниманием друг к другу, теплотой и сердечностью и в то же время непримиримостью к фактам антиобщественного поведения. Идеино-нравственные качества товарища становятся мерилom личных симпатий. С позиций собственного духовного обогащения оцениваются способности, знания, личные качества товарищей. Коллективное сознание характеризуется возникновением единого общественного мнения. Общим становится ощущение своего коллектива как коллектива единомышленников, в котором активную жизненную позицию, высокие идеино-нравственные принципы разделяют все.

Установка на самовоспитание, желание действовать и за пределами данного коллектива в соответствии с его идеалами сохраняется, если удастся, во-первых, предоставить каждому возможность через коллектив осознать себя, свои возможности, свою жизненную позицию; во-вторых, увлечь формами и методами самовоспитания; в-третьих, создать условия каждому для самостоятельной деятельности в соответствии с принятой активной общественной позицией и индивидуальными особенностями личности.

Такова, в самом общем виде, попытка охарактеризовать процесс развития временного коллектива старшеклассников через последовательную смену его различных нравственно-психологических состояний.

Сопоставление процессов развития временного коллектива старшеклассников и развития общешкольного и классного коллектива общеобразовательной школы, коллективов клубного типа обнаруживает не только особенное в развитии каждого из названных

типов, но и некоторые общие существенные черты, в частности изменение нравственно-психологических состояний. Благодаря этому можно утверждать плодотворность изложенного выше подхода к изучению коллектива в общетеоретическом плане.

Однако модельное представление не совпадает, да и не может совпадать с характеристикой того или иного конкретного коллектива, ибо они относятся друг к другу как общее и частное: у конкретных коллективов имеются специфические, присущие только или прежде всего им признаки. Но соотношение между представлениями о коллективе вообще и знаниями о конкретных коллективах не сводится только к соотношению между общим и частным.

«Детский коллектив вообще» выступает в качестве родового понятия по отношению к различного типа коллективам, имеющим признаки того или иного вида. Многообразие составляющих детское общество коллективов — отнюдь не набор однотипных, отличающихся деталями и степенью выраженности коллективных свойств детских объединений. В нем функционируют самые разнообразные по своему характеру, целям и особенностям детские коллективы. Одни из них играют большую роль в жизни детей, другие меньшую. Одни широко распространены, другие встречаются сравнительно редко. В одних складываются самые разнообразные отношения, в других эти отношения более или менее однотипны. Одни из них объединяют обычных нормальных детей, другие — детей с патологическим поведением, с отклонением от нормы в состоянии здоровья. Одни коллективы невелики и играют роль объединений контактного типа, другие являются сложными коллективными образованиями, объединяющими много самых разнообразных коллективов, более простых по своей структуре.

Количественный и качественный состав коллектива, возраст его членов, характер их деятельности, степень сплоченности, направленность общественного мнения, характер руководства со стороны взрослых — все эти и многие другие факторы определяют его специфику, делают своеобразным, непохожим на другие коллективы. Вместе с тем у каждого из них есть такие черты, которые роднят его с другими, делают в чем-то на него похожим.

В настоящее время в педагогике нет дифференцированных методик коллективного воспитания, т. е. применимых к коллективам, различным по своим воспитательным функциям и возможностям. Сложилась безусловно важная сама по себе, но лишь общая методика, «накладываемая» на любой коллектив. С нею связаны такие понятия, как перспектива, соревнование, единые требования, тра-

диции. Однако трудно, как правило, ответить на вопросы, чем же, например, методика коллективного воспитания взрослых отличается от методики коллективного воспитания детей, чем методика воспитания в коллективе и через коллектив в рамках школы отличается от соответствующей методики в рамках внешкольного учреждения.

Пытаясь анализировать значение детского коллектива в деле формирования личности, говорят о характере взаимоотношений ребенка с коллективом, о его социальных ролях, статусе в коллективе. Но при этом не даются четкие ответы на такие вопросы: чем же роль ребенка в одном коллективе отличается от его роли в другом коллективе, в чем, скажем, различие его ролей в коллективах класса и пионерского отряда?

Совершенно очевидно, что методика коллективного воспитания не может быть стандартной для любого детского коллектива, что должны существовать ее различные варианты. Чтобы создать их, необходимо выделить и охарактеризовать основные типы детских коллективов. Это тем более важно, что в наши дни ребенок является членом не одного, а одновременно нескольких коллективов, каждый из которых является своеобразным инструментом его воспитания в руках разных педагогов. Естественно, что влияние всего комплекса педагогических воздействий, испытываемых ребенком, будет тем эффективнее, чем согласованнее эти действия. Но для того, чтобы они были согласованными и подкрепляли, а не дублировали и не ослабляли друг друга, надо знать специфические функции и возможности тех коллективов, в которые входит ребенок. Только тогда и можно использовать каждый из них в соответствии со своим назначением и все их вместе — с наибольшей пользой.

1973 (?) г.

Общий сбор — опыт решений

Общий сбор — это старт смены, тот энергетический толчок, который необходим ей, как космической ракете необходима огромная сила, чтобы оторваться от стартовой площадки, преодолеть земное притяжение и выйти на точно рассчитанную орбиту. Эмоционально-психологическое напряжение коллектива перед общим сбором, потребность его в информации, в адаптации к предстоящим условиям — это предстартовое состояние «орлят».

Сбор — это перевод коллектива из одного качественного состояния в другое, скачок в движении коллектива, его взлет. А смена — это полет.

Попробуем рассмотреть старт с педагогической точки зрения. В предшествующие дни сложилось в каждом отряде состояние удовлетворенности: внешней и внутренней эстетикой «Орленка», его вожатыми, товарищами по отряду, идеалом «Орленка».

Общий сбор — это концентрация эмоционально-нравственного состояния коллектива, генерация энергии в силовой заряд. Вместе с тем — это объединение ребят не только в отряде, а в масштабе всего лагеря, в одном общем, сильном эмоционально-нравственном переживании.

Предполагаемая общность «мы — “орлята”» станет на общем сборе конкретным, концентрированным, актуально переживаемым чувством: «мы» — не только наш отряд. «Мы» — весь наш лагерь. То, что дорого нам, нашему отряду, оказывается столь же дорого и важно всем. И значит, мы можем выработать общую цель, общую программу действий.

Кто поведет сбор?

Казалось бы, нет сомнений, старший вожатый. Аксиома ли это?

Аксиома в другом. Первый сбор ведет человек, который своей уверенностью, гибкостью, чуткостью, общительностью, юмором, демократизмом — всем своим человеческим обаянием... духовным, педагогическим потенциалом способен создать атмосферу свободной, открытой товарищеской дискуссии, человек, умеющий управлять довольно сложным, иной раз противоречивым движением мысли и чувства в коллективе. Кто будет ведущим? Кто на этот раз, при этих ребятах сможет лучше выразить настрой всех вожатых именно на эту смену? Имя такого вожатого назовет педагогический совет вожатых. Без обид, без околичностей. Открыто, прямо, в интересах дела. Каждый вожатый в «Орленке» втайне готовится стать когда-нибудь ведущим общего сбора. Для многих — это перспектива профессионального мастерства: научиться уверенно и спокойно владеть 500 мальчишками и девчонками, как владеешь 30. Вот почему так важно для многих вожатых попасть на общий сбор в другие дружины.

За 20 лет в «Орленке» сложились свои традиции, методика и техника первого общего разговора. А если традиций нет, новые педагоги, новые дети?

Первый общий сбор, в сущности, — первое общее собрание, по А. С. Макаренку. Антон Семенович, приходя в новый коллектив, начинал знакомство с разговором со своими воспитанниками. Он строил его так, чтобы воодушевить ребят, показать им, какие замечательные перед ними откроются перспективы, если они будут дисциплинированы, деятельны и активны.

Разумеется, в рождающемся коллективе первый разговор с ребятами ведет его руководитель. Сильный, настоящий руководитель лагеря (начальник или старший вожатый) может вести первый общий сбор три смены, пять, а потом он, конечно, передаст роль ведущего другим. Да и скажет при этом: «Убежден, у тебя, коллега, на этот раз выйдет лучше, чем у кого бы то ни было».

На общий сбор отряды идут в приподнятом, радостном, чуть торжественном настроении: впереди событие, к которому долго готовились. Один отряд поместился на скамейках летней эстрады вокруг вожатого, ребята тихо пришли и так же негромко переговариваются между собой. Второй отряд прибыл бодрым маршем с громкой песней. Третий отряд явился шумной, галдящей толпой, весело скандируя: «Всем, кто видит в нас друзей, шлет приветы “Прометей”!»

Каждый вновь прибывающий отряд встречается с нескрываемым любопытством: «Кто они? Какие? Как у них?» И разумеется, каждый стремится показать себя, заявить о себе. В эти первые минуты отчетливо видны особенности отрядов, в каждом уже проглядывает свое лицо.

Все заняли свои места. Кто-то пытается начать свою отрядную песню. Мешаются слова и мелодии, слышатся дружелюбные и слегка задиристые восклицания:

— «Факел», не копти напрасно — гори, гори ясно!

— «Дружный», киснуть не нужно!

— Хватит попусту галдеть, нас попробуй перепеть!

У ведущего сейчас задача — снять излишнее возбуждение, соединив всех в общей песне. Песня, которую он предлагает, всем знакома, и ребята радостно удивляются слитному ее звучанию и подчиняются ее силе, переживают мелодическое и смысловое ее наполнение. Это вступил в действие один из центров объединения коллектива.

Смолкла песня. После нее обязательно последует несколько мгновений глубокой тишины. Нельзя упустить их ведущему.

Возможно, тотчас же будет включена фонограмма второй песни для того, чтобы усилить единство, или для того, чтобы ... разрушить его.

Зачем разрушать? Ведь всем так хочется еще раз испытать радость, идущую от общей песни. А эту, вторую, к сожалению, ребята не все знают. Но зато знают вожатые. И они поют, поют воодушевленно, и всем понятно — это знак их единства, их символ, их кредо. Так вожатые создали еще один центр объединения.

Горны и барабаны сыграли встречный марш. Вносится знамя дружины — и это тоже центр объединения. Выхватил прожектор силуэт мальчишки-«орленка» — тоже центр объединения. Вот сейчас и минута может пройти в тишине. Создано настроение сбора.

Не угнетено ли оно торжественностью первых минут?

Ведущий знает: главное — сохранить рабочий настрой. Он предлагает представиться отрядам. Каждый, поднимаясь, называет имя своего отряда, свой девиз, предьявляет лагерю свою эмблему.

— Первый отряд здесь?

Отряд отвечает:

Первыми быть хотим.

Но первыми хочется быть и другим.

Поэтому от этого дня и навечно

Наш отряд называется «Встречный»!

— Второй отряд?

Наш отряд «Неугомон»

Скуку, лень из жизни вон!

И вновь оживление пошло по рядам.

Обычай общего сбора

Говорит ведущий и об обычаях общего сбора «орлят». Их, эти обычаи, обязательно примут, потому что они хороши, точны и красивы. И тем не менее каждое правило всеми обсуждается, сообщая обдумывается.

Вот **правило поднятой руки**. Стоит выступающему поднять правую руку, все кругом должны тотчас замолчать и внимательно слушать. Но ты имеешь право поднять руку только в том случае, когда хочешь что-то главное, что-то важное объяснить или сказать.

«Реплики с мест принимаются, но выступающие не перебиваются».

«Для коллектива равно значит — думаешь ли ты, как все, или думаешь иначе!»

«Ты такой обычай знай:

критикуешь — предлагай!»

«Выступая, помнят «орлята»: не говори длинно, а точно и сжато».

Не все эти правила придуманы в «Орленке». Что-то пришло из Ленинграда, из Фрунзенской коммуны, из Новосибирска, из пионерского лагеря «Заслоновск». Одни правила выдержали испытание временем, другие нет. Случалось, что правила, которые появились позже, были совершенно иными по смыслу, чем те, что существовали раньше. В этом нет ничего странного, правило организует жизнь, но в конечном итоге оно само выдвигается жизнью и меняется с движением жизни.

Одно время существовало здесь такое правило: «Мысль толково объясняй, но других не повторяй». Но вскоре обнаружилось, что оно не помогает, а мешает выступающим. Боясь повториться, ребята вообще не решались говорить. И тогда однажды ведущая сбор Алиса Федоровна Дебольская предложила на голосование правило совершенно противоположное: «Мысль толково объясняй, не поймут — так повторяй». Разговор мгновенно принял другой оборот.

Для взрослых на сборе тоже выработаны правила. Например, из года в год, из смены в смену на всех общих сборах взрослые выступают после того, как выступило несколько ребят. «**Взрослый — пятый**», — так обычно формулируется это правило. Речь, разумеется, идет не о ведущем сбор. Иногда, правда, правило устанавливает иной порядок. «**Взрослый — четвертый**» или «**Взрослый — третий**». Но ни в коем случае голос взрослого не должен преобладать на сборе над голосами ребят.

Другие правила гласят: «Выступая, помни о важном моменте — вызывай мысли и чувства, а не аплодисменты», «Своим выступлением не угнетай, такт и регламент соблюдай», «Помни закон обязательный: у ребят решающий голос, у тебя — совещательный».

Приняты правила ведения сбора, и ведущий встает для главного своего слова. Суть его в выдвижении перед ребятами дилеммы: сами или за вас? Сами будете планировать жизнь или за вас мы — взрослые? Сами будете думать, решать, организовывать или за вас мы — взрослые?

Конечно же, все за первый вариант. Во-первых, так принято отвечать. А во-вторых, еще во время отрядных сборов ребята обсуждали и испытывали реальную возможность самостоятельности. На общем сборе как бы идет повторение отрядного разговора. Но только ли повторение? Ведь здесь выясняется мнение и вырабатывается решение в масштабах общелагерного коллектива. На сцену выходят носители не личного — отрядного мнения. Важно, чтобы высказались все отряды. Но еще более важно, чтобы возник спор, разгорелась дискуссия.

Что дает сбор — спор?

Как, спор по поводу очевидного? Борьба страстей по поводу того, с чем можно согласиться не споря? Да, сбор без спора — проигранный сбор. Согласились легко — не значит приняли глубоко. Значит, взрослые ребят убедили, а надо, чтобы они сами себя убедили. Сознательное самоубеждение — вот лучший метод убеждения.

Поэтому ведущий сбора и пятый выступающий вожатый, и снова ведущий сегодня настроены скептически. В их репликах чуть ли не обвинение в самоуверенности слышится, сомнение в силах ребят, в их готовности, в их умении жить самостоятельно. Да и кто-то из ребят уже тоже сомневается. Зато кто-то яростно доказывает несостоятельность этих сомнений и говорит о том, как должны и будут действовать советы, штабы, отряды.

— Я хочу сказать, как у нас было в нашей дружине. Мы считаемся лучшими в городе не потому, что у нас много интересных дел, а потому, что мы все делаем сами. Когда объявили операцию «Цветник на улице», мы создали штаб, он давал задания, каждый день заполнялся листок соревнования. Каждый отряд ходил по своей зоне совсем без взрослых. И так во всем. Почему же здесь этого не может быть?

— У нас, правда, не так, как сейчас Света говорила. Скучновато, нудновато. Вот я думаю, почему? Я скажу почему. Потому что учителя нам не доверяли, тоже думали: куда им, не доросли еще! А то, что сами предлагали, было неинтересно. Если ребят в совете спросить, что они хотят, если разрешить им делать все самостоятельно — будет интересно и дела пойдут.

К чему идет этот взволнованный разговор? Выясняется реальная возможность самостоятельности, вырисовывается конкретная структура самоуправления.

— А нам, взрослым? — Не сдается кто-то из вожатых.

— Нам, комсомольцам, поручена забота о том, чтобы вы жили жизнью боевой и кипучей. А если вдруг неудача?

Трудный вопрос. Не просто решить в 12—14 лет, за что же в самом деле должен отвечать вожатый и что ему делать, когда ребята самостоятельны.

Но вот уже бегут к микрофону из разных рядов доказывать, убеждать. Ребята объясняют вожатым (и себе), какова может и должна быть позиция взрослого в лагере. Другом, советчиком, еще раз другом, помощником, консультантом, старшим, справедливым, умным другом хотят видеть они вожатого. К ощущению близости, единства пионеров и вожатых идет первый общий сбор.

Но у ведущего впереди второй этап этого общего собрания коллектива — обсуждение и принятие девиза. Девиз должен стать выражением идеальных устремлений коллектива, основным критерием оценки работы и отношений. В отрядах думали о девизе, у каждого есть предложение.

— Вот тут парень из «Альтаира» передо мной предложил девиз: «Учись, не ленись, любому делу, чтоб жизнь интересная просто кипела!» Девиз этот не плохой. Во всяком случае складный. Но я с ним не согласен. Во-первых, зачем мы здесь столько болтали о самостоятельности?! Выходит, ни к чему нам эта самостоятельность. Уши развесь, ходи да смотри, учись. Может, научишься, а может, и нет. Зато время проведешь... А во-вторых, я, например, вовсе даже не надеюсь, что от того, что я здесь чему-то научусь, в школе так все и закипит. Кто я такой, чтобы всю школу раскошегарить...

Реплика из рядов:

— Правильно, один в поле не воин, но раз уж критикуешь — предлагай!

— Вот я и предлагаю не заглядывать далеко, а жить уже здесь по-настоящему и самостоятельно. А девиз такой: «Мы и сами с усами». *(Смех в зале, так как у выступающего черный пушок над губой.)*

— Я согласна со Стасом полностью. Я не думаю, что мне тоже удастся сделать многое в школе. Я расскажу, конечно, как должен работать совет дружины, как лучше проводить конференцию, сборы. Но, наверное, самое главное, если я сумею рассказать о том, как можно здорово вместе жить и работать вообще — дружно, творчески... Я предлагаю, давайте так жить, чтобы уже сегодня, здесь улучшать окружающую жизнь. Рядом с нами — сельские ребята.

Сделать интересной их жизнь — разве это не дело? Школа строится, помочь строителям можно...

— Если уж учиться, то учиться жить не для себя. Для себя жить — большого ума не надо. Тут говорят: «Давайте жить для людей!» Я согласен, давайте! Только, что же выходит, все вокруг люди, а я не человек? *(Общий смех.)* Или товарищи по отряду, или, короче, мы все здесь не люди?! Я предлагаю жить не только для людей вообще, в мировом масштабе, а так, чтобы было интересно и полезно каждому нашему отряду, всей дружине. Вот это и будет учеба, как я ее понимаю.

В ходе диспута складывается из частей, из разных предложений отрядов девиз этой смены: «Живем самостоятельно, для улучшения окружающей жизни, для улыбки товарища!» У каждой смены может быть свой девиз. Назовем несколько: «Наша цель — счастье людей!», «Мы дружбой, единством сильны, мы победим,

иначе быть не может!», «Нужна нам не просто любая работа. Работа нужна для людей и до пота!»...

Попробуем вместе проанализировать один из приведенных девизов — первый. «Живем самостоятельно!» — эта его часть будет отныне регулировать позицию самостоятельности, активности каждого в коллективной жизни. «Для улучшения окружающей жизни!» — вот мотив для выбора дел. «Для улыбки товарища!» — так закрепляется характер отношений в коллективе. А в целом девиз конкретизирует идеалы «орлят», идеалы пионеров, он учит, каким надо быть, как надо жить, чтобы сегодня, сейчас быть похожим на поколение «орлят» минувших времен...

Девиз — важный центр объединения. В нем закреплена воля всего коллектива. Теперь каждый день жизни отрядов, их дела, отношения к работе и друг другу будут оцениваться ребятами, исходя из принятого ими девиза.

Общий сбор по предложению отрядов избирает совет дружины из людей, которые лучше всех, убежденней, энергичней смогут проводить в жизнь девиз смены. К началу сбора отряды имеют готовые кандидатуры для избрания в совет. Но сейчас, после утверждения девиза, отряды снова берут минуту на размышление, чтобы еще раз проверить девизом правильность своего решения.

Это «время на размышление» — прием, который используется при проведении всех сборов в «Орленке». Что бы ни обсуждалось в отряде — кого избрать в совет, куда пойти в поход, как оценить воскресник, кто прав в конфликте, — сначала мнения вырабатывают звенья, потом отряд обсуждает мнения звеньев. Что бы ни выдвигал на обсуждение сбор дружины, сначала идет короткое обсуждение вопросов в отряде, потом сбор заслушивает мнения и предложения отрядов.

500 пионеров на летней эстраде в мгновение распались на 14 групп, словно 14 гнезд образовалось в общем гнездовье. Да и тут, в отрядах, спрашивают прежде, что думают звенья, вырабатывают общее мнение и объявляют его всем. **Чем меньше первичная группа, обсуждающая любой вопрос, стоящий перед большим коллективом, тем больше гарантии, что в обсуждении и решении вопросов действительно примет участие каждый.** Две, три минуты времени... обеспечивают каждому ребенку возможность сказать свое слово, внести свой вклад в выработку общего решения.

«Отряд «Прометей» считает...», «отряд «Юность» предлагает...», «отряд «Веселый ветер» заявляет...». И у всех рождается уверенность, что это мы все подумали, а теперь выберем самое лучшее из того, что могли придумать 500 голов, 500 умов.

Что решили

Есть девиз смены. Избран совет лагеря, большой совет коллектива, боевой его штаб. Сбор решает: поручить совету разработать перспективу жизни, конкретный план, который бы позволил каждому проверить свою волю, работать и жить, как должны жить пионеры-«орлята», улучшать жизнь своего коллектива, жизнь будущих «орлят», участвовать в совместном труде со взрослыми, любить свою Родину и гордиться ею.

Через два дня совет дружины лагеря вывесит на обозрение всех этот план. Здесь будет и экспедиция «Маршрутом подвига», и трудовая эстафета «орлят», и традиционный поход в сельские школы, и многое другое из того, о чем говорилось, что предлагалось на общем сборе.

Прошло не более сорока минут общего сбора. Пора приступить к следующему его этапу — к выработке и принятию собственных правил и обычаев жизни, которые будут служить мостиком от идеалов в повседневную жизнь. Это очень важное дело, пожалуй, самое важное в организации жизни детского коллектива...

Ребята обсудят и проголосуют за «закон точности» (если мы хотим много сделать, мы должны быть точны, не отнимать друг у друга время долгими сборами. Точность не только во времени, точность в словах, обещаниях, в исполнении порученного). «Орлята» примут «закон человека» (уважаем в каждом человеческое достоинство, все конфликты решаем мирным путем, сначала подумай о товарище, потом о себе).

А вот «закон моря» ребята примут без обсуждения и голосования. Ведущий сбора раскроет книжку и прочтет из Гайдара:

«Было немало своих законов у этого огромного лагеря. Как и всюду, нередко законы эти обходили и нарушали. Как и всюду, виновных ловили, уличали, стыдили и наказывали. Но чаще всего прощали. Слишком здесь много было сверкающего солнца для ребенка, приехавшего впервые на юг из-под сумрачного Мурманска. Слишком здесь пышно цвела удивительная зелень, росли яблоки, груши, сливы, виноград для парнишки, приехавшего из-под холодного Архангельска. Слишком здесь часто попадались прохладные ущелья, журчащие потоки, укромные поляны, невиданные цветники для девчонки, приехавшей из пустыни Средней Азии, из тундр Лапландии или из безрадостных, бескрайних степей Закаспия. И прощали за солнце, за яблоки, за виноград, за сорванные цветы, за примятую зелень.

Но за море не прощали никогда.

С тех пор как много лет тому назад, купаясь без надзора, утонул в море двенадцатилетний пионер, незабываемый и неумолимый вырос в лагере закон: каждый, кто без спроса, без надзора уйдет купаться, будет тотчас же выписан из лагеря и отправлен домой.

И от этого беспощадного закона лагерь не отступал еще никогда».

«Закон моря» ребята примут без обсуждения, потому что поймут, как велика ответственность взрослых в любом пионерском лагере за сохранность и безопасность жизни каждого ребенка, большого и маленького.

И еще об одном моменте, завершающем картину общего сбора «орлят», о том, как проводится здесь знакомство ребят со всеми сотрудниками лагеря, хозяйственным, обслуживающим персоналом, педагогическим коллективом. Мы помним, что знакомству ребят в каждом отряде был посвящен специальный «огонек». Чтобы представить всем отрядам тех, кто будет окружать их в лагере заботой, вниманием, дружеским участием, одно время проводили общедружинные вечера знакомства. Затем, в целях экономии времени и сохранения необходимого темпа развития лагерной смены, весь этот ритуал встроили в общий сбор, который заканчивался или начинался представлением коллектива сотрудников.

Эту часть сбора так и называли полушутя — «представление». Вкладывали в это слово сразу два смысла: представление как знакомство и представление как концерт, спектакль. И действительно, это было необычное знакомство. Ведет его самый остроумный человек. Он представляет одного за другим начальника лагеря, поваров, руководителей кружков, вожатых, затем предоставляет им слово. Но ребята не услышат длинных речей или назиданий. Каждый выступает здесь либо с песней, либо со стихами, в групповом танце, в вокальном квартете или в миниатюрах. А кто уж никак в художественную самостоятельность не вписывается, как, например, вожатый Слава Каменский, скажет: «Ребята, сообщу вам по секрету, вы мне ужасно нравитесь, приходите в кружок по изготовлению ракет, и мы с вами здесь в конце концов что-нибудь обязательно взорвем».

Непринужденность взаимоотношений, дружбу, шутку, верность своему делу и искреннюю радость от встречи с новым пополнением «орлят» — вот что читают ребята в представлении взрослого коллектива, и эта атмосфера становится привлекательным образцом, который берут для подражания отряды.

Кончился общий сбор. Необычное ощущение наполненности испытывают и взрослые, и ребята. Все чувствуют усталость и возбуждение, и никому не хочется расходиться.

Словно наступил праздник, в котором ты был самым главным. И вот все получилось, как ты хотел.

— Вчера был общий сбор,— записал в дневнике Гриша Портной.— Что это такое, рассказать невозможно. Это надо самому видеть, самому почувствовать... Все время такое чувство, будто разговаривают только с тобой, и когда вдруг услышишь мощный гул недовольства или увидишь, что вместе с тобой смеется весь этот народ, становится еще лучше... Понимаешь, что не ты один так думаешь и чувствуешь...

И еще на таком собрании устают ноги. Смешно? Нисколько. Хотя ты и сидишь, и тебе удобно, но все время незаметно для себя чуть приподнимаешься в сторону выступающих, хочешь возразить, согласиться, спорить... Я подсчитал, за час сбора выступило человек сорок. А из нашего отряда — шестеро. Когда кто-то из ребят идет выступать, все ему свои мысли, предложения шепчут...

Каково же значение общего сбора для коллектива, для его будущего?

Прежде всего, благодаря полученной на сборе информации, в сознании ребят обозначились те ценности, те перспективы, которые ориентировали коллектив в его дальнейшем движении. Привлекательные черты первичного коллектива и общелагерного взаимно дополняли друг друга, создавали желание быть членом сообщества «орлят».

Газман О., Матвеев В. Педагогика в пионерском лагере. М., 1982.

Праздник длиною в лето

Во многих ребячьих анкетах то и дело читаешь: «Если бы начальником лагеря был я, то...». Ну а я как раз и есть начальник лагеря, и все, о чем пишут ребята, так или иначе касается меня. Не берусь отвечать за всех начальников сразу, но со своей стороны попробую все же оценить критику и предложения наших школьников.

Первый вопрос, который возникает: куда пропала детская фантазия? До чего же мы эту фантазию довели, если сегодня предел ребячьих мечтаний – костер, футбол, поход, купание. Никто не захотел, например, прыгать с парашютной вышки, запускать бумажных змеев, водить микроавтомобили, отправиться в шляпочный поход, скакать на лошадях или, наконец, пожить немного на необитаемом острове... Скажете, мол, это все мало реально. Но мечтать-то никому не запрещено!

Что ж, будем считать такой ограниченный спрос на интересную жизнь явлением закономерным: ведь наши желания суть неудовлетворенные потребности. До тех пор пока не удовлетворены главные, как говорится, наиболее насущные интересы, ни о чем другом мечтать не приходится.

Запомнился один случай, происшедший у нас в лагере несколько лет назад. Приходят ко мне вожатые 2-го отряда с жалобой: что нам делать с Пашей Крючковым, его никогда нет в отряде? В первый же день, едва вещи бросил — исчез на полдня, и на другой день, и на следующий.

— Где же он пропадает?

— Да по лесу бродит, у ручья с сачком сидит, в то время как все ребята план составляют, газету выпускают, готовятся к открытию. Поверьте, с ним что-то не в порядке...

И вот тогда я подумал: может быть, не у Паши что-то не в порядке, а у нас, у воспитателей?

Весь учебный год дети мечтают о каникулах, о лете. И, главным образом, о том, чего им недостает в городской жизни: о тихой речке, о лесных приключениях, о романтике походов, о вечерних кострах и предзакатной рыбалке. Еще — о верных друзьях. И не побоимся признаться в этом — о вольной жизни, о празднике длиною в целое лето.

Ну а если уж всерьез, разве мы, взрослые, организуя отдых наших детей, не о том ли самом заботимся: чтобы дети наши окрепли, отдохнули, узнали романтику коллективной пионерской жизни; чтобы занимались любимым делом и радовались.

Однако откуда же это противоречие: в идеале дети и взрослые хотят одного, в жизни выходит другое? Во-первых, конечно же, все мы — архиперестраховщики. И понятно. То, что допустил бы, отдыхая со своими собственными детьми, с чужими нельзя: слишком велика ответственность перед родителями. Но ведь бывает и так, что собственную лень, страх перед лишними заботами, неумение организовать, найти, придумать, обеспечить, подстраховать мы прикрываем фразой: «Охрана жизни и здоровья детей».

Во-вторых, понять детей нам сильно мешает — я бы, пусть не совсем научно, выразился так — «врожденное» педагогическое лицемерие. Поясню, что это значит. Испокон веков ведется: не все, что можно взрослым, разрешается детям. Это понятно и в определенной мере разумно. Не могут, например, дети работать столько, сколько взрослые, и спать им надо больше. Но вот педагоги и родители это правило чуть-чуть искажают и получается: то, что мож-

но взрослым, детям — нельзя. Ну, к примеру, ребенок купается три минуты, а взрослый у него на глазах — полчаса. Когда мы, взрослые, берем отпуск и едем в дом отдыха, в пансионат, на турбазу, в санаторий, мы это делаем добровольно и мысли не допускаем, чтобы кто-то распоряжался нашим досугом: желаем играть в волейбол, а нас вдруг заставляют петь в хоре или ходить строем по раскаленной солнцем асфальтовой дорожке. С детьми же такое возможно. Когда речь заходит об их желаниях, мы заявляем: «Будут делать, что хотят, когда вырастут, а пока пусть делают то, что надо». (Кому?!) При этом забываем, что и у ребят тоже отпуск и они его заработали нелегким трудом.

«Охрана жизни» или жизнь?

Здесь мы подходим еще к одной причине формального отношения к детской жизни в лагере — это привычка работать по старинке, идти по накатанной дорожке. Между тем колоссальные изменения... в социально-экономической жизни общества, в физическом и психическом облике наших детей, не могут не выдвигать новых требований к содержанию и методике воспитательного процесса в пионерском лагере.

Интенсификация интеллектуальных нагрузок (новые учебные программы), психическое напряжение, связанное с темпом жизни современного промышленного города, проблема гиподинамии (отсутствие должных физических нагрузок), сокращение времени пребывания учащихся на воздухе... Даже это далеко не полное перечисление проблем, связанных с гармоническим развитием современных детей, показывает, какие надежды возлагаются нынче на каникулы, на лето, на пионерский лагерь. **Компенсировать недостающее, недополученное школьниками в учебное время — так можно выразить задачу летнего лагеря.**

Поэтому прежде всего, на мой взгляд, надо усилить внимание к физическому воспитанию. Дать простор для занятий спортом, туризмом, настойчиво вводить подвижные игры, игры на местности. Затем использовать большие возможности загородной жизни для трудового воспитания, развития технического творчества в кружках; расширять возможности для любимых занятий детей в сфере художественной, эстетической деятельности.

Теперь немного о лагере, в котором я и мои друзья-коллеги работаем восьмой год. Находится он в 45 километрах от Москвы. И живут 240 ребят буквально в лесу, потому что территория со стороны леса не огорожена.

В прошлом году в июне провели любопытный опыт. На первом общем сборе старших отрядов составили план, в котором было только то, что ребятам на самом деле хочется. И что получилось? Все сходили в многодневные походы повышенной трудности (несмотря на сырость и дождь — ни одного больного!); каждый день — первенство по футболу между отрядами; вечерами — то отрядные «костерки» (мы их называем «огоньками») с песнями под гитару, задушевными разговорами, то танцы в клубе «досыта», то кино «что надо»! И никаких конфликтов.

Дней через десять заметили, что многим такая жизнь не нравилась, «слишком однообразно все». Собрали второй сбор. И вот уже сами ребята стали предлагать не просто развлекательные дела, но и общественно значимые: трудовое шефство над свекольными полями птицефабрики, подготовку агитбригады, шествие памяти павших...

Вывод только один: от перемены мест слагаемых сумма не меняется, зато к лучшему меняется настроение детей и взрослых.

Представление о хорошем лагере у детей складывается из тысячи мелочей. И хотя для малышей существенно одно, для старших — другое, все же есть нечто главное, от чего в конечном счете зависит «хочу» или «не хочу» ехать в этот лагерь. И это «хочу» не в том, что здесь созданы кружки или отряды по интересам, а «не хочу» не в том, что требуется обязательно выполнять режим дня. Главное, что в этом лагере вообще жить всем вместе, ребятам и взрослым, нетрудно и интересно. Посмотрим, как это понимать.

Метод «цепной реакции»

Не всегда детям легко живется в коллективе, еще чаще трудно им живется со взрослыми. Но чего стоит отдых, если он сопровождается подобными напряжениями? Поэтому мы, как говорится, не жалеем живота в борьбе за доброжелательную, теплую атмосферу отношений в лагере. Как мы этого добиваемся? Ну, во-первых, методом цепной реакции: я с уважением и с большой теплотой отношусь ко всем работникам лагеря, ведь они трудятся отчаянно и с большими перегрузками; все работники лагеря с уважением и с большой теплотой относятся к детям; я никогда не кричу на людей — люди эти не кричат на детей; в лагере все доброжелательно шутят: я с детьми и вожатыми — дети с вожатыми и со мной.

Во-вторых, нравственный микроклимат «Маяка» мы укрепляем законодательным путем. Наше пионерское государство маленькое, поэтому законов у нас немного, всего четыре: закон Человека (доброжелательности), закон Границы, закон Точности «ноль-

ноль», закон Зеленого друга. И нам хватает, чтобы регулировать отношения друг с другом и с окружающим миром в течение месяца. Кроме того, есть у нас и обычаи. Например, никто никого никогда не называет по фамилиям. Только по именам. Прозвища осуждаются общим собранием. На вечерних сборах (у костра) непременно выясняется, кому и почему в лагере живется плохо.

Ну а в-третьих, атмосфера в лагере определяется тем, что ребята чувствуют себя в нем хозяевами. Это чувство приказом не введешь. Оно рождается всем укладом жизни коллектива. А рассказывать об этом надо в специальном сочинении.

Теперь о том, что значит интересная жизнь. Наверное, это когда не все идет привычно, а случаются вдруг неожиданности, происходит то, чего раньше не было. Это когда дети живут в радостном ожидании завтрашнего дня, ждут игры, новизны, творчества.

С первого дня наши дети попадают в атмосферу необычности, выдумки, улыбки. Все привыкли, например, что пионерский лагерь начинается праздником открытия. Причем многое в этом празднике порой рассчитано не на детей, а на представительных гостей. Сели мы как-то со старшими ребятами и вожатыми, подумали: в чем действительный смысл открытия пионерского лагеря? И додумались — в новоселье! Так появился у нас **День Новоселья** — как бы праздник вселения в новый дом, переезда на пионерскую дачу. Приятное дело — ходить в гости. Отряды приглашали друг друга — значит, надо было привести свой дом в порядок, навести уют, рассказать в отрядном уголке о тех, кто здесь живет, встретить гостей «творческим сюрпризом»: небольшим концертом, играми и аттракционами. Затем вожатые приглашали ребят к «себе» на торжественную линейку и на подъем флага, а вечером — на праздничное чаепитие и на концерт вожатых. Все ритуальные элементы открытия пионерского лагеря были соблюдены и в то же время удалось избежать излишней напряженности, заорганизованности, сопутствующих подчас так называемым общелагерным мероприятиям.

Запланированный беспорядок

Игра и творчество выручают в самых трудных обстоятельствах.

...Третий день льет проливной дождь, холодно на улице и в корпусах (они не отапливаются). В спальнях дети сидят, лежат на кроватях, в одежде, в одеялах. Так же, как полезна детству радость, так же ему вредна стихийность. **Стихийный беспорядок** плохо действует на подростка, но **разрешенный, запланированный**

беспорядок не страшен – более того, может выступать не «против», а «за» воспитание.

Итак, дождь спутал все планы, и режим дня соблюдать практически невозможно. Стоп. Так это же «Ералаш»! Так появилась игра под девизом «Когда все перепуталось». Утром весь лагерь спал до самого завтрака. «Йоговскую зарядку» делали прямо в кроватях, и проводил ее известный обжора Карлсон. По мере того как физическая нагрузка увеличивалась, Карлсон худел на глазах. Бодрые и повеселевшие, бежали ребята в столовую. Чтобы не ходить лишний раз по дождю, решили в этот день обед перенести на полдник. Сидя на кроватях, ребята придумывали юмористические сценки-сюрпризы к вечернему концерту. Когда подходило время к обеду, по радио предложили: желающие могут получить кофе прямо в постель, надо лишь прислать в столовую официантов. Перед ужином ребята смотрели любимые мультфильмы, а закончился день сатирическим устным журналом «Ералаш» на темы жизни лагеря.

Игр и праздников напридумано в нашем лагере столько, что всех не перескажешь. Тут важен сам принцип: в любой трудной для педагога ситуации, когда встает, казалось бы, неразрешимый вопрос: «Что делать?», есть чудодейственный выход: **придумать игру.**

В начале нашего разговора я посетовал на слабость детской фантазии. А откуда же ей взяться, если питается она опять же игрой, а игр в лагере настоящих нет. Таких, чтобы дух захватывало, чтобы напрягались все силы души и оторваться от роли, которая тебе досталась, невозможно. Игры эти надо придумывать самим взрослым вместе с ребятами.

И вот тут есть два правила, которые я уяснил за многие годы работы. Если вожатые с ребятами выдумывают игры и играют с ними самозабвенно, то в мире нет лучших вожатых, их все ужасно любят, в отряде полное взаимопонимание и дружба; нет проблем дисциплины, а есть проблема «еще». «Давайте еще что-нибудь придумаем».

Ответить этому «еще» бывает нелегко, но зато какое счастье, когда не надо кричать на детей, не надо командовать — достаточно попросить, напомнить.

И последнее. Во что мы играем? Мы играем в Олимпийские игры, в межпланетный турнир по футболу, в веселые старты, в цирк, в русскую ярмарку, в рыцарей, мушкетеров, в пушкинские сказки и в бал пушкинских героев, в театр (кукольный, теневой, мимический

и просто в настоящий — с декорациями, костюмами, музыкантами, осветителями, критиками), в кинофестиваль пародийных фильмов, в «Буратино», в «Гену-крокодила», в «Ну, погоди!», в защитников природы, в тимуровцев, в дозорных урожая... Иначе говоря, мы играем в пионерский лагерь. И нам эта игра нравится.

В воспитании игра и формализм не совместимы. Они взаимоисключают друг друга. Чем больше одного, тем меньше другого. Мы стремимся, чтобы больше было игры.

Я убежден, что игра и творчество – самые чудодейственные средства развития человека. Они будоражат мысль, побуждают читать, искать, спрашивать, узнавать; они воспитывают чувства, учат сочувствию и сотрудничеству. Кроме того, игра и творчество — единственный способ освоения любого дела и действия. И только в таких делах я видел ребят по-настоящему организованных, смелых в общении, способных самостоятельно управлять и самостоятельно со всеми вопросами управляться.

Думаю, не так уж плохо, если наши дети будут учиться этому, отдыхая и играючи.

Клуб и художественная самодеятельность. 1980. № 9.

Стенограммы из «Маяка»

В одном из некрологов, напечатанных на Западе вскоре после смерти О.С. Газмана, читаем: «Лагерь Академии педагогических наук «Маяк» 1973—1985 годов был первым местом в стране, где свобода мысли и свобода слова стали поистине всеобщими».

Конечно, философия, а вслед за ней и практика педагогической свободы начиналась раньше. С коммунарских сборов ленинградских школьников и их старших друзей в конце 50-х. Продолжалась в лагере ЦК ВЛКСМ «Орленок» 60-х. И лишь потом, после теплого моря, розовых клумб и отборных детей, вместе с Олегом Газманом она переместилась под подмосковный Звенигород, в залитый дождями «Маяк» АПН СССР.

Это был лагерь для особого сорта воспитанников — детей специалистов по педагогике. Можно сказать, дети из группы риска. Но чудо: и о «Маяке» вскоре захлеб рассказывали дети, их ученые родители. И мест, как в театр на Таганке, не было даже для друзей начальника.

Перед нами уникальный документ — почти стенографические записи из жизни «Маяка» той поры. Их подарила будущим историкам Наталья Харитоновна, в прошлом коллега Олега Семеновича по академии педагогических наук. Целое лето напролет она, не забывая про свои обязанности старшей вожатой, параллельно стенографировала

разговоры маяковцев на ночных планерках, шумных общих сборах, педсоветах, вожатских летучках. Так появился этот документ. Он интересен тем, что логика развития идей Олега Газмана и его друзей-единомышленников сохранена практически без правок, по «живому следу».

«Дача» или «сбор»?

Апрель 1979 г. Москва, АПН СССР.

Наталья Евгеньевна Харитонова и Олег Семенович Газман «сочиняют лето».

О. С. Главное — определить, сформулировать конечную цель для ребят. Как это сделать, я не знаю. Надо думать вместе...

Позиция ребенка в лагере понятна: если в школе его учат и воспитывают и он должен учиться, то в лагере отдыхают, и он едет отдыхать.

Соловейчик в своих публикациях о Фрунзенской коммуне схитрил, сформулировав конечную цель — «сделать сбор». Говоришь: «Надо сделать сбор», и все знают, что «сделать сбор» — это сделать так, чтобы всем было интересно, хорошо, уютно вместе, чтобы каждый чувствовал себя счастливым. «Сделать смену» — не звучит. Тут надо серьезно думать.

Сима (С. Л. Соловейчик.— *Ред.*) все время сравнивает нас с коммуной. Получилось, как в коммуне,— молодцы. Не получилось — значит, вы подмастерья, а не мастера. А ведь у нас совершенно другие условия. На сбор едут те, кто хочет, кто разделяет коммунарские взгляды. Мы же работаем со всеми, кто к нам приезжает. В коммуне никогда никого не волновал ни режим, ни чистота. А мы убиваемся на уборке палат, кроватей. В коммуне — только старшие. У нас одна из труднейших проблем: что делать с таким количеством разновозрастных ребят? (Разновозрастные отряды могут быть лишь в узкой временной деятельности, но не в быту.) В коммуне никогда не было и отрядов по 40 человек. Создать атмосферу в таком отряде, будь ты хоть семи пядей во лбу, невозможно. Разделение отрядов на две части (думаю, оно назрело) выгодно меняет ситуацию: больше внимания каждому, больше возможностей для удовлетворения интересов, ребенок перестает тонуть в массе.

И, наконец, в коммуне никогда не было и быть не могло такого количества комиссий, как у нас. Хотим мы этого или нет, но мы работаем на них, хотя, может быть, подчас и в ущерб логике нормального развития воспитательного процесса.

Я думаю, что сейчас наша задача — уйти от формализма, от спущенных сверху схем и маршрутов, сменить все старые традиционные названия дел, которые могут вызвать сопротивление ребят. Надо поменять всю динамику смены. Поход — на второй или хотя бы на шестой день, общий сбор — в день заезда, вместо открытия лагеря — «флаговое мгновенье», очень короткое и красивое. Или, может быть, Праздник новоселья? Да и труд нужен не всю смену, а в сконцентрированном виде — трудовая пятидневка, скажем. При чем лейтмотив в эти дни — испытай себя. Проверь, выдержишь ли ты нагрузку целой рабочей недели?

Н. Е. Мне кажется, нужны вообще какие-то моменты, когда, как в старинном обряде посвящения в мужчину, нужно преодолеть трудности, преодолеть в себе страх.

О. С. Может быть. Проводим, например, часы ужаса, когда надо преодолеть страх высоты, скажем, прыгнуть с вышки. Или еще такой момент — в лесу ночью страшно. Вот и придумать бы что-то с преодолением страха темноты, незнакомого пространства.

Дальше. Для старших очень нужен кружок игры на гитаре. Может быть, во Дворце пионеров найти инструктора, который будет сидеть с группкой ребят и брэнчать всю смену на гитаре?

Я вот еще давно думал: почему бы нам не провести конкурс на «право твоего дня»? Этот день целиком во власти какого-то конкретного мальчишки или девчонки. Он поднимает флаг, заказывает меню обеда, у него берут интервью, он составляет программу концерта, по его заявке идут какие-то другие дела. Мне кажется, ребята будут из кожи вон лезть, чтобы получить такое право — быть целый день в центре внимания лагеря.

Н. Е. Но ведь это право может получить только тот, кто действительно по всеобщему мнению заслуживает его...

О. С. Конечно. А для этого можно провести референдум с такими вопросами: назови, кто, по-твоему, из ребят самый добрый, самый нужный, самый честный, самый внимательный, лучший защитник малышей...

А в какой-то период смены, может быть, сделать «выстрел» из тематических дней?

Н. Е. В наших ребятах меня поражает полное отсутствие культуры общения с гостями лагеря. Если «своих» взрослых они видят, то к гостям могут быть совершенно равнодушны, не замечать, даже если это очень интересные люди. Вспомните, в прошлом году какая была натянутая атмосфера, когда приезжал Эдуард Успенс-

кий! У них просто не выработано чувство хозяина по отношению к гостям, и это бросается в глаза. Как-то вы говорили, и мне это очень запомнилось, что своих сыновей приучаете к тому, что, если человек переступил порог вашего дома, как бы ты к нему ни относился, сейчас изволь быть предельно внимателен к нему, общителен. То есть воспитываете у них культ гостя. Мне кажется, это и в лагере надо серьезно продумать. Ведь отношение к гостю — тоже лицо коллектива. Отсюда идея: свод законов лагеря можно дополнить кодексом хозяина лагеря по отношению к гостю. Тогда они не будут пробегать мимо незнакомых людей, а будут здороваться, тогда не надо будет подталкивать ребенка к микрофону с вопроса-ми к гостю.

О. С. Это все верно. Нужно думать над кодексом хозяина уже сейчас, причем нужны какие-то очень короткие точные выражения, которые были бы понятны только нам и ребятам. Чтобы, если кто-то бежит мимо не здороваясь, достаточно было сказать: «Сними шляпу!», не ставя его в неловкое положение прямым замечанием. Или кто-то забылся в присутствии гостя, мы бросаем: «Держи марку!» — и ему понятно, что он сейчас выступает от лица всего коллектива. Важно, чтобы в этих фразах существовал свой языковой стиль «Маяка». Кроме того, ребятам в общении с незнакомыми людьми часто бывает трудно преодолеть в себе чувство неловкости. Задать вопрос для них — поступок. И тут тоже нужен какой-то закон, который бы призывал пересилить себя, что-то вроде: «Не прячься, а спрашивай». Может быть, так: «Напрягись! Распрягись и пытай!» Это, конечно, неточно, надо еще думать.

Нужен и закон, обязательный для всех гостей. Я не знаю, как точно сформулировать его, но смысл такой: дом — не проходной двор, каждый вошедший в лагерь живет законами лагеря, подчиняется им.

Н. Е. И еще один вопрос — это необходимость создания зон игр и отдыха для каждой возрастной группы. Ребенок никогда не играет где-то в одном месте, даже если у него прекрасно оборудованная собственная комната, набитая играми и игрушками. Ему нужны, по меньшей мере, 3—4 зоны, внутри которых он мог бы перемещаться в поисках пищи для воображения. В одном отдельно взятом месте он очень быстро устает. Нужны какие-то крытые террасы, беседки, места для отдыха ребят на воздухе, где они могли бы лежать, сидеть, играть...

О. С. Конечно, это надо, теоретически все верно, но как это решить практически? Может быть, палатки на поляне поставить,

чтобы ребята могли валяться, читать, болтать? Конечно, идеальное решение — гамаки, но их же нет.

Н. Е. Для малышей можно было бы накидать большие шины прямо на землю, покрасить поярче. На них можно и прыгать, и валяться, и сидеть.

И еще давайте подумаем, что делать с общими сборами. Я не представляю, как их можно изменить, до тех пор пока на них будут малыши. Невозможно же со всеми говорить на одном языке!

О. С. Ну тут я уже все решил. Мы будем делать два лагеря: лагерь октябрят и лагерь пионеров. Иначе мы вообще не сдвинемся с места. (Так «Маяк» был разделен на «Ма» и «Як». — *Ред.*)

У меня все годы работы в лагере сидит одна идея, которую я никак не могу осуществить. Я мечтаю, чтобы у кабинета начальника лагеря была помещена специальная доска, на которой было бы написано: «Это же невозможно...» Чтобы каждый мог подойти и написать на ней своего рода жалобу начальнику. Существует же книга жалоб, а это пусть будет доска жалоб... («Забор жалоб и предложений» — первая ласточка гласности — появился в «Маяке» в том же году. — *Ред.*)

Н. Е. Итак, я попробую сформулировать основные задачи, над которыми мы сейчас должны думать:

- как изменить организационную структуру лагеря,
- что и как изменить в динамике смены по деятельности,
- как изменить стереотипы и деформализовать структуру традиционных форм деятельности,
- создание чувства хозяина лагеря у ребят,
- создание и внедрение нового языкового стиля лагеря,
- открытие дополнительных зон отдыха.

Законы «Маяка»

Закон человека: Нельзя оскорблять человека ни словом, ни действием.

Закон границы: Чувствуй границы дозволенного и недозволенного. Тот, кто пересек границы лагеря без разрешения, несет ответственность за свой проступок перед общим сбором.

Закон зеленого друга: Береги и изучай природу!

Закон 00 (времени): Не заставляй себя ждать. Точность — прочность коллектива. Береги чужое время.

4 июня 1979 г. Столовая «Маяка».

Советание педагогов «Маяка» за неделю до открытия смены.

О. С. Так повелось в нашем лагере, что липецкие вожатые привыкли видеть рядом с собой опытных авторитетных воспитателей, к которым прислушиваются, у которых учатся мастерству. И хотя многие воспитатели едут в этом году в лагерь впервые, это традиционное отношение будет распространяться и на «новичков».

Главная задача этого лета — избавиться от формализма в работе. Лето — прежде всего отдых. Всякое воспитательное влияние в лагере должно происходить не прямо, а косвенно. Лагерь, конечно, должен развивать ребят, создавать духовную атмосферу, но не надо забывать, что дети едут сюда отдыхать.

Есть два подхода в воспитании: собственно, отдых — дача. И другой — сборовский путь, предполагающий высокую динамику и плотность дел в короткий отрезок времени, взрыв, нравственный сдвиг в сознании ребят, активную их позицию. Но система взрыва исключает систему отдыха (слишком высоки накал дел и, следовательно, напряжение). А когда ребенок едет в лагерь, ему хочется расслабиться.

Мы думали, искали выход из этого противоречия и решили разделить смену на две половины: сначала «дача», насыщение прелестями лета, а когда ребята этим насытятся, трубим сбор. Можно было бы сделать и иначе: создать ситуацию, в которой рядом существуют «сбор» и «дача» и возможен свободный переход из одной системы жизни в другую.

Вторая проблема — индивидуальный подход в воспитании. В отряде 40 ребят и два воспитателя. При таком количестве детей невольно создается напряжение между первыми и вторыми. Напряжение создается также от постоянной необходимости соблюдать чистоту в палатах, обеспечивать четкое выполнение режима дня. Вывод ясен: чтобы меньше дергать ребят, нужно, чтобы было меньше детей в отряде.

Для начала мы делим отряды пополам: в самом младшем выделяем группу дошкольников и группу школьников. 3-й отряд не делим, а 1-й и 2-й делим в середине смены, когда начнем «сбор». В спортивно-трудовом отряде (СТО) группа из 12—15 ребят будет помощниками вожатых — это педагогический отряд. Они работают на звеньях в 1-м, 2-м и 3-м отрядах. Руководит ими один взрослый. Другая часть СТО живет по традиционной программе СТО, руководят ею двое взрослых.

Другое изменение, которое мы вносим в организационную структуру лагеря и которое тоже должно работать на обеспечение возрастного и индивидуального подхода,— это разделение лагеря на две возрастные группы. Мы создаем один лагерь — капиталистический — это все малыши, лагерь «Ма». Здесь действует принцип «по потребности». И другой лагерь социалистический — старшие отряды, лагерь «Як». Здесь живут по принципу «по способности». Совет дружины — это члены педотряда. Руководит им тот, кто руководит лагерем, то есть начальник лагеря.

Для каждого лагеря нужно разработать свою программу жизни, режим. В капиталистическом лагере в основе всего — игра, игра, игра. Старшие здесь — 3-й отряд. Они и должны быть заводилами сюжетных игр, октябрятских праздников, сборов. К социалистическому лагерю относятся отряды СТО, 1-й и 2-й. Для них тоже нужно продумать свою программу, которая предусматривала бы в первой половине смены — наслаждение летом, во второй — дела сборовского типа. Важно продумать уже сейчас трудовые дела для них. Очень существенно должно быть их значение в лагере. Эти ребята — хозяева лагеря. Чтобы они это почувствовали, нам нужно продумать «кодекс хозяев», организацию самоуправления. Центральной идеей всей их деятельности должна стать идея «сделать свою жизнь»... (В отличие от коммунарского принципа «сделать сбор». — *Ред.*)

Отряд помощников. Их статус должен определяться из того, что они и есть главный штаб лагеря, реальные организаторы всех общих дел. А если так, то их руководитель и руководитель воспитательной работы лагеря должны быть одним лицом.

У нас в лагере в коллективе взрослых сложились определенные единые правила в подходе к детям, и первое среди них категорическое требование — не кричать на детей. Не дергать их, стараться всегда быть справедливым. Общий тон в отношениях с детьми можно определить так: мягкость с малышами, мажорность с подростками и взрослость со старшими. Другое категорическое требование — не пасти детей. Лучше уйти из отряда, отдохнуть, но выйти к ребятам с делом.

По каким же критериям мы будем судить о работе того или иного воспитателя, вожатого? Можно назвать следующие критерии хорошей работы воспитателя.

- Ребята в отряде хотят вместе петь, умеют и поют вместе. Если людям хочется вместе петь, это всегда результат накопленного совместного опыта, общих переживаний и дел.

- Всем дорога́ честь отряда, ребята болеют и переживают за честь коллектива (есть общее огорчение, общая радость).
- В отряде нет изгоев, презираемых, обиженных.
- Ребята мечтают, не стесняясь товарищей,— в общем кругу.
- Каждому дано поле самовыражения в отряде.

Особо подчеркну, что творчество взрослых и детей должно идти не параллельно, а вместе, и только так.

Каждому ребенку в отряде надо дать индивидуальные рубежи. Пусть это будет примитивная, но своя программа самосовершенствования. Каждый ребенок составляет ее сам. Как она может выглядеть? Ну, например: «Иванов Коля. Выправить осанку, координацию движений. Прыгать в высоту на 1 м 10 см, бегать 60 м за 9 сек. Научиться играть в волейбол, настольный теннис. Учиться рассказывать. Не жадничать. Учиться анализировать свои поступки и поступки товарищей». «Сизова Клава. Не кокетничать, быть проще» и т. д.

Конечно, чтобы составить такую программу, нужно внимательно приглядеться к каждому. Может быть, задать в начале смены для всех ребят вопрос: «Что бы ты хотел узнать, чему научиться в лагере?»

И последнее — это та разница, которая есть между позицией педагога в коммуне и в лагере. Кто в коммуне когда следил, чтобы ребята мыли уши, были в чистых носках и так далее? Их это никогда не волновало. Мы же не можем считать свою работу успешной — какие бы интересные творческие дела мы ни проводили, каких бы успехов ни добивались в создании атмосферы в коллективе,— если ребята у нас всю смену проходят в одной и той же рубашке, если после умывания у них будут черные разводы на шее и локтях, то есть если не будем выполнять элементарных родительских функций.

И тут сразу возникает противоречие: с одной стороны, воспитатель предоставляет самостоятельность, с другой — должен опекать в мелочах. Это противоречие, как правило, и порождает отчуждение между педагогами и ребятами. Нужен какой-то способ, чтобы на первых порах добиться порядка и чистоты, минуя конфликт детей и воспитателей. Я вижу выход в том, что каждый вечер в первые дни начальник лагеря, врач совершают специальные обходы и делают «втыки», но не воспитателям, а самим детям. Вожаки и педагоги замечания по чистоте и самообслуживанию не делают. Не делают — и точка!..

Дачный договор

9 июня 1979 г. Клуб «Маяка», общий сбор.

Сбор начался с представления отрядов (название, девиз, эмблема, песня).

О. С. В этом году у нас будет два лагеря. Один — «Ма»: это отряды 5-й, 4а, 4б, 3-й. И другой — «Як»: отряды СТО, 1-й, 2-й. Но это не значит, что ребята в «Яке» сами, как яки с рогами, а значит, что они хотят и имеют свое собственное Я. Эти два лагеря будут жить в полной дружбе и взаимопонимании. Все старшие будут любить и опекать младших, а младшие — уважать старших. Договорились? (Зал: «Да!») Давайте же посмотрим сейчас, какой лагерь у нас сильнее. Те, кто относятся к лагерю «Ма», будут громко хором называть себя «Ма», а те, кто относятся к «Яку», назовут себя. (Обе части зала громко по команде скандируют: «МА»—«ЯК», «МА»—«ЯК».) А теперь на время простимся с малышами. Они соберутся здесь еще раз завтра. (Младшие отряды встают и уходят, а старшие отряды провожают их, затем пересаживаются ближе к сцене и садятся по кругу.)

О. С. Здесь остались самые взрослые ребята. Но я решаю для себя вопрос: отряд «Данко» (2-й отряд) оставить здесь или перевести в лагерь «Ма»?

Алеша Кудишин (дежурный командир 2-го отряда). Мы хотим остаться в «Яке»!

О. С. Это, конечно, трудно — быть на уровне старших отрядов; но если они решили, я думаю, они будут стараться...

Теперь давайте поговорим о главном: что мы хотим от этого лета? Хватит нам, вожатым, что-то вам навязывать. Все решаете сами. Скажете: сегодня — танцы, завтра — рыбалка, послезавтра — футбол — ради Бога! В школе закончился трудный для вас год. Вы все перешли в следующий класс? (Реплики с улыбками: «Все!!!») Значит, вы хорошо потрудились и заслужили отдых, какой сами хотите. Согласны? (Возгласы: «Да!») Вот это сегодня мы с вами и обсудим. Но прежде — разговор о наших лагерных законах. Все вы их хорошо знаете, а тем, кто впервые в лагере, думаю, объясните. Я же только напому.

Первый наш закон — Закон человека. Он гласит, что никто не имеет права ни словом, ни действием оскорбить или унижить другого. У нас нет обидных прозвищ. Мы уважительно обращаемся и со своими товарищами, и со взрослыми. Особый разговор — об отношении к младшим. Мы не проходим мимо, если видим, что

кто-то из малышей обижает своего товарища, дерется. Если же кто-то из старших отобрал что-либо у малыша (мяч, конфеты) или ударил — тут уж разговор особый...

Другой закон — это Закон границы. Он прежде всего призывает всегда чувствовать границы дозволенного и недозволенного. Например, один выступает на сборе — высказался по делу, все его с удовольствием послушали. А другой вышел — и говорит, говорит, говорит. Все уже давно поняли, а он никак остановиться не может и всем надоел...

Другой пример: подошел воспитатель к какому-нибудь мальчишке, обнял его за плечо: «Пойдем, Сережа, поговорим!» А тот его тоже хлоп по спине: «Пойдем, Витя!» *(В зале смех.)* Ясно, что человек этот не знает границы.

Есть и другая сторона у этого закона: реальная граница лагеря не огорожена со стороны леса. Закон границы в этом смысле непреложен. Помните, как два года назад здесь перед общим сбором стоял за нарушение границы лагеря Миша Биндишев? Если кому-нибудь захотелось цветы в лесу пособирать, жучков половить — пожалуйста, но только с разрешения взрослых или вместе со взрослыми.

Закон зеленого друга — наш третий закон. Вокруг нас лес. Не ломать его, а, по возможности, принести ему пользу, знать, что в лесу растет и кто в нем живет, как называются тот или иной цветок, дерево, птица, тоже очень важно.

И последний общелагерный закон — Закон 00. Этот закон требует от нас большого чувства ответственности. Дал слово — сдержи, сделай, что обещал. Этот закон гласит: точность — прочность коллектива. Начинать назначенное дело вовремя, не заставляя себя ждать, отдавать себе отчет в том, что порученное тебе дело — часть общей работы и от тебя зависит успех общего дела. Ну и, конечно, это — точное выполнение лагерного режима. Точно по горну быть на линейке, в столовой, а после отбоя — в палате. После обеда, днем, у нас — полтора часа молчания. Это время для того, чтобы тихо полежать, подумать. Можно читать, писать письма. Но не мешая другим.

За соблюдение этих законов каждый несет ответ перед общим сбором. Но, кроме главных законов, есть у нас и другие, с которыми вы познакомитесь подробнее на «огоньках». Это Закон поднятой руки, Закон песни, Закон костра, Закон сладкого мешка и другие. Я смотрю на вас сегодня, и мне не нравится, что вы несколько стесняетесь друг друга. А хочется, чтобы вам было спокойно, хо-

рошо вместе. Есть такой закон: если люди хотят петь вместе — значит, им вместе хорошо. Вот посмотрите на вожатых, какие они веселые, как поют вместе. Сейчас я их вызову на сцену и попрошу спеть любую песню, которую назову. Они заранее не готовились и, я уверен, даже слов толком не знают, но они любят петь вместе, и это сразу видно. *(О. С. вызывает вожатых и воспитателей на сцену, они выходят и поют песню, которую называет О. С. Ребята аплодируют.)*

О. С. Теперь разговор о том, чего же вы хотите. Давайте свои предложения прямо с мест! *(Ребята с разных концов зала называют: двухдневный поход, танцы, кино, купание, рыбалку, чемпионат по футболу, просмотр телевизора, «чтобы на открытие и на закрытие было мороженое», зарницу, карнавал, олимпийские игры, праздник «Все наоборот», вечер Пушкина, день мушкетера и т. д.)*

О. С. Есть предложение: записать все это на большой лист бумаги, чтобы можно было вместе продумать и отобрать интересное для плана на смену. Какой отряд берет это на себя? *(Возгласы из зала: «1-й!»)* Ну вот, 1-му отряду мы это и поручим. А потом, после обсуждения предложений в отрядах, совет дружины составит план на смену и познакомит с ним всех.

Сейчас хочу представить вам ребят, которые выросли в «Маяке». Это Люся Кабанова и Данила Николаенко. *(Ребята выходят на сцену.)* Сегодня они организуют для вас танцы... *(Бурные вопли радости.)*

(Включается музыка. Люся и Данила начинают танцевать на сцене. Но многие поднимаются с мест и выходят из зала. «Мы только галстуки снимем и придем». И действительно, сняв галстуки, возвращаются и с удовольствием включаются в танцы.)

Стратегия перелома

16 июня, вечер. Кабинет Олега Семеновича Газмана.

Обсуждение стратегии общего сбора, назначенного на 18 июня. Задача сбора — перевернуть ребят с дачного образа жизни на активный, «сборовский».

В разговоре участвуют вожатые и педагоги «Маяка».

О. С. Я думаю, что делать с походами. Ребята хотят только походы. Они планируются с 18 июня. Но как отпускать в походы? Ведь тогда нарушится вся логика смены. Нужно, чтобы поход работал на сбор: как-то подбросить им идею организации агитбригад прямо в походе, либо труддесанта, либо обмена опытом работы с ка-

ким-то плохоньким лагерьком. Чтобы ребята почувствовали себя на высоте, рассказывая и показывая «на ходу» известные им творческие формы! Мы так уже делали в «Орленке», получалось прекрасно.

Н. Е. На сборе надо обязательно дать слово совету дружины — Гале Сорокиной, чтобы она прочитала план на смену, который они составили: эти ежедневные танцы, кино...

О. С. Надо не только показать этот план, но и противопоставить ему наш вожатский вариант. И показать разницу. Нужен такой поворот разговора на сборе, который бы прежде всего высветил главные задачи, которые сейчас перед нами стоят: птицефабрика задыхается без нашей помощи; лагерь в жутком состоянии, территория грязная, везде кучи мусора...

Н. Е. Меня поразило на совете дружины при обсуждении плана то, что старшие полностью презирают малышей. Ни единой мысли о том, чтобы что-то сделать для них... Раньше первая половина смены была полна делами для малышей: шефские концерты, организации игр для них, обзоры по газетам, строительство «Дороги детства», помощь в оформлении игровых и отрядных уголков, костровых мест.

Клара Мухаметовна Лекманова (воспитатель СТО). Пожалуй, самым действенным средством пробудить ребят, перевернуть их будет выдвижение предложения о снятии названия «СТО» с отряда: ведь нет ни труда, ни спорта, ни творчества. А еще можно прочитать план дня отряда «Журавлик» на сегодня и отряда СТО. Их сравнить — это прямо цирк! В СТО вообще ничего не происходило!

О. С. Можно сделать на сборе так: воспитателям и вожатым сесть на сцене в круг и вести вот такой же разговор — анализ первой половины смены, как сейчас, и выкинуть все эти идеи: про труд, творчество, спорт...

Ольга Петровна Бурцева (воспитатель 1-го отряда). Наш 1-й отряд ни на что сейчас не зацепишь — ничего не хотят, кроме танцев. В самый первый день на «огоньке» говорили с отрядом о том, что такое СТО, о его традициях. Говорили, что в этом году там оказались очень маленькие ребята, всего два комсомольца, и что, может быть, стоит отказаться от названия «СТО»? Но они горой отстаивали это название, для них это очень престижно.

О. С. А может быть, объявить конкурс на право получения названия «СТО»? И пусть первый отряд и СТО борются друг с другом — кто победит, тот и будет СТО?

О. П. Нашим только скажи, что они могут стать СТО,— они будут землю носом рыть, весь лагерь перевернут!

К. М. Нет, так играть с нашими нельзя. Это же 8-й класс, они не будут убиваться в этом соревновании. А лишить их права называться «СТО» — с ними тогда вообще не справишься! И потом, они будут говорить, что тоже трудились, пусть мало, но что-то делали для лагеря и в этой смене. Все, о чем их просили.

О. С. Но речь же не о тех трудовых делах, которые они делали, когда их просили, а о собственной программе деятельности.

Конечно, СТО должен победить, а как иначе! А для 1-го отряда надо придумать подмену — например, за победу наградить их трехдневной поездкой куда-нибудь... Ну хорошо. Я думаю вот еще о чем: уйдут отряды в поход, даже пусть победила на общем сборе сборовская логика, а 21-го — комиссия. Ничего к ней сделать не успеем. Лагерь жутко грязный, а отряды старшие в походе...

О. П. Что же тогда, в поход не ходить?

О. С. Нет, в поход надо. Они бредят походом.

К. М. Нет, наши уже перегорели...

О. С. А на второй день после заезда пошли бы?

К. М. На второй день — да!

О. С. Вот! Значит, опять время упущено...

О. П. А наши спят и видят поход и танцы...

О. С. Я придумал! Перед общим сбором надо провести субботник взрослых. На час выйти всем вместе с граблями, лопатами...

К. М. Точно, в красных косынках СТО. А они — пусть смотрят! С песнями, лозунгами...

О. С. Надо все это творчески обставить. Устроить цирк!

О. П. По ходу можно выпустить газету...

К. М. Можно вести синхронный репортаж. Взять лист обоев и прямо на нем заполнять по ходу субботника на глазах ребят куски...

О. П. Мы будем выпендриваться, а они в палатах сидеть и даже не увидят ничего.

Н. Е. Ну уж тут мы постараемся все сделать громко. Во главе колонны пустим «Муравья» разукрашенного, как на празднике, когда из него дракона делали... Пойдем с песнями...

О. С. И лозунг надо написать: «Лопаты и метлы находятся под клубом!» Нужна атмосфера заражения, которая мобилизует ребят. Надо подумать, как их подключить. И еще подумать о таких, как Звягинцев. Что с ними делать?

К. М. Я стала ходить ночью в палаты мальчишек и рассказывать им всякие истории типа истории о том, как знаменитый создатель наркотика сам потом сошел с ума. Это ужасно помогает

созданию теплых, хороших отношений с ребятами. Они прямо на глазах меняются.

О. П. Я это тоже заметила по прошлому году, когда огромным успехом у ребят пользовались ночные чтения.

О. С. Конечно, потому что возникает сопереживание у ребят... Ну все. Теперь подходы ясны. Надо исподволь эти дни думать о сборе вот в этом направлении.

Открытая планерка

18 июня 1979 г. Клуб «Маяка», общий сбор.

О. С. Мы просим извинить за то, что опоздали. Сегодняшний сбор мы проводим по итогам десяти дней смены. Мы собрались, чтобы обсудить, что делать, как жить дальше. Мы сейчас посоветовались и решили провести общий сбор несколько необычно. Дело в том, что обычно перед общим сбором мы проводим с вожатыми и воспитателями обсуждение: все высказываются о том, что плохо, как оценили прошедшие дни ребята. Сегодня мы не успели провести такую планерку и, чтобы не переносить сбор, решили начать его прямо с планерки. А потом будем обсуждать все вместе. Прошу воспитателей и вожатых пройти на сцену.

Планерка.

(Олег Семенович делает поверку. Воспитатели и вожатые откликаются.)

О. С. Я уже сказал, что сегодня состоится общий сбор, к которому мы должны подготовиться, решить для себя, что сказать ребятам, куда их направлять. В начале смены (сначала с вами, а потом с ребятами) мы договорились, что будем жить так, как они хотят, чтобы не было нажимов со стороны педагогов. На общем сборе 9 июня было высказано несколько предложений. Давайте посмотрим, как же ребята спланировали смену.

Н. Е. 15 июня совет дружины после обстоятельного обсуждения наметил такие дела: 16 — танцы, 17 — кино, 18—19 — поход 1-го отряда, 18 — танцы, 19 — кино, 20—21 — поход СТО, 2-го отряда, где-то 19—20 — поход 3-го отряда, 20 — кино, 21 — кино, 22 — танцы, 23 — танцы, 24 — кино, 25 — день мальчиков, 26 — день девочек, 27 — кино, 28 — танцы... И так далее. Вот такой план. Все присутствовавшие на совете дружины ребята были настроены положительно к этому перечню дел.

О. С. Давайте теперь послушаем педагогов: как жили отряды, довольны ли ребята своей жизнью? Давайте пустим разговор по кругу.

К. М. Не знаю, как сказать. Много было хорошо и многое плохо. Я так считаю: ребята довольны. Живут, как им хочется. Они устали в школе. Хотелось поваляться, сходить в лес, отдохнуть. Дежурство проводят блестяще, ни от чего не отказываются, стараются помочь друг другу. Отношения у нас с ребятами очень хорошие. Изредка, правда, обманывают, но в основном искренни.

О. П. По-моему, ребята довольны жизнью в лагере. Довольны, что танцы каждый день. Насилия с нашей стороны никакого. Много играют в настольный теннис. В палатах, правда, не очень чисто, оценки получаем за чистоту не ахти. Но вот завтра — поход. Все, о чем ребята просили, состоится. Я тоже вижу, что ребятам хорошо.

Женя (*вожатый 2-го отряда*). А у нас многие заскучали, хотят домой. Сами выдвигали танцы и кино, и вот, пожалуйста.

О. С. Если мы довольны и ребята довольны — это значит, все идет очень хорошо.

О. П. Выскажу личное мнение. Потрясает меня то, чего никогда в нашем лагере не было: в отношениях ребят исчезла доброжелательность. Впечатление такое, что это не те же, а новые люди. Скука — сил нет. Я привыкла определять жизнь с позиции, принесла ли я кому-нибудь пользу. А за прошедшее время не было ни одного яркого дня. Честно говоря, я бы сейчас уехала, если бы приехала сюда отдыхать. Но раз работать приехала, что же, надо терпеть.

Марина (*вожатая 1-го отряда*). Я согласна с Ольгой Петровой. Не нравится мне в этом году «Маяк».

О. С. Нет, мне кажется, вы не правы. Если ребятам хорошо, значит, и вам должно быть хорошо. Мы же договорились, что у них — «дача».

Женя. В прошлом году, когда я работал в «Капельке», у меня не было угрызений совести. Я делал все, что мог, и было интересно. Здесь же я только одергиваю ребят: не бегать, не мазать, не шуметь! Мне это морально тяжело. Вот и все, чем я занимаюсь,— одергиваю...

Вера (*вожатая 2-го отряда*). В лагере я первый год. В Липецке много слышала от других о том, как здесь интересно. Сейчас же у меня наступило какое-то разочарование в «Маяке»...

К. М. Я тоже не без грусти вспоминаю о том, как у нас было раньше. Да что раньше! Давайте сравним сегодняшний план работы СТО и 5-го отряда. Вот они.

План дня отряда «Журавлик».

Утро — конкурс Чистюль.

«У нас в гостях Мальвина».

Музыкальный час.

Сюжетно-ролевая игра «Пограничники».

День — эстафета «Веселые старты».

Вечер — концерт-молния.

Вечер сказок К. Чуковского.

План дня отряда «Время».

Утро — перевыборы командиров.

Прогулка в лес.

День — футбольный матч.

Вечер — танцы.

Это запланированные дела. Теперь посмотрим, что же выполнено. Перевыборы не состоялись: отряд не собрался. В лес пошли человек пять, остальным не захотелось. Таким образом, за весь день в отряде прошли футбол и танцы. И этот день — не исключение, обычная картина жизни. Правда, у нас бывают неплохие «костры». Мы участвовали, как и другие отряды, в Празднике новоселья. Были даже предложения поработать на птицефабрике. Вот, пожалуй, и все, что произошло за десять дней.

Семен Леонидович Старобинский (*воспитатель СТО*). Несколько лет подряд я проводил лето на даче. В этом году, к полному недоумению своей семьи, уехал в пионерский лагерь. О нем мне рассказывали друзья из «Пионерской правды». Когда я им сказал, что еду в «Маяк», все мне завидовали. Ехал, как мне говорили, в необычный, интереснейший пионерский лагерь, а приехал опять на дачу. Мы с Сергеем Яковлевичем, когда собирались сюда, долго спорили, какие пластинки, книги взять с собой. Нам так много говорили о том, какие творческие здесь ребята, что мы чувствовали даже какую-то неуверенность, оттого и хотели запастись хорошей фонотекой, книгами. Что же мы увидели? Ни наши горы пластинок, ни книги, по-видимому, так и не будут нужны. Ребята в нашем отряде собрались творческие, особенно это проявляется после 12 ночи. А днем творчества что-то маловато...

Нина (*вожатая*). Я сегодня первый день в лагере, и я его не узнаю. Ребята, с которыми я так ждала встречи, рассказывают мне о том, кто кого измазал ночью, где и когда выбили стекло. Это, пожалуй, самое интересное из того, что я услышала.

О. С. Мнение ваше понятно. Но мне кажется, вы заблуждаетесь. Ребята устали за учебный год, так пусть они почувствуют свободу. И мы тоже будем жить так, как вы, педагоги, хотите. Захотели выйти на субботник — провели, захотели концерт — организовали, захотели поехать в другой лагерь — пожалуйста, готовьте программу и поезжайте!

Таня (вожатая 4-го отряда). Хочу сказать о самом первом СТО, в котором мне посчастливилось быть пионеркой. В «Маяк» я езжу каждый год. Побывала, наверное, во всех отрядах. Но когда, записавшись в 1-й отряд, мы узнали, что будем называться СТО, мы были ужасно горды. Нам доверяли, как взрослым. У нас было очень много интереснейших творческих дел, я все их до сих пор помню. Но что запомнилось больше всего — это наш труд на полях Голицынской птицефабрики. Отличная, доброжелательная атмосфера, соревнование между бригадами. Дружили всем отрядом. Каждый день ездили на прополку. Передовая бригада всегда помогала отстающей. Это было традицией. Поэтому в соревновании чаще всего побеждала дружба. Сейчас мне несколько непонятно отношение старших ребят к младшим. Раньше в СТО было иначе: старшие сами просились помочь малышам. Помню, как мы укладывали ребят спать, рассказывали им всякие истории, помогали в отрядных делах. Мы постоянно чувствовали оценку своих дел. Лагерь гордился нами. А сейчас?

О. С. Мне кажется, что надо несколько иначе посмотреть на все. Лагерь, конечно, меняется. Изменились и дети. Никогда еще у нас, если сказать честно, не было СТО, где собралось бы так много 7—8-классников и почти совсем нет 9—10-классников. Но, думается, надо быть более гибкими. Например, оставить за СТО название «Время», а само название «спортивно-трудовой отряд» убрать.

Н. Е. Мне хочется сказать еще об одном моменте, которого мы не коснулись. Я хочу напомнить вам, Олег Семенович, как в начале той недели приходила к нам председатель завкома птицефабрики Нелли Сергеевна. Она говорила о том, что зима в этом году была тяжелая, трава не уродилась, кормов нет. Как и в прошлые годы, птицефабрика рассчитывает на нашу помощь, потому что людей на прополку у них совсем нет. Они очень ждут нас, потому что знают, что мы работаем лучше других лагерей и даже студентов. Нелли Сергеевна очень просила помочь. И я была поражена, когда вы, Олег Семенович, отказали в помощи. Я просто не знала, как смотреть ей в глаза. Правда, вы предложили послать на прополку 3-й отряд. Один раз они съездили, сделали, что могли. Но вы же понимаете, что это не меняет дела.

О. С. Да, действительно, Нелли Сергеевна приезжала к нам, и я отказал ей, потому что у нас сейчас — «дача», ведь работа не была запланирована ребятами...

Н. Е. Я не знаю, как быть, но нельзя же отказывать в помощи, когда ее ждут.

О. С. Я продолжаю оставаться при своем мнении: я считаю, что мы не вправе отменять решение ребят. На этом планерку давайте закончим и спросим ребят, что они думают обо всем этом. Микрофон свободен. Кто хочет сказать, пожалуйста.

Алеша Ипполитов (1-й отряд). Я не знаю, как другие, но мне, например, захотелось поехать на птицефабрику. И потом, если «дача», значит, можно жить в грязи?

О. С. Что ты предлагаешь?

Алеша. Я считаю, раз нас просят, надо помочь. Мне лично не нравится такой план работы — только танцы и кино. Ни одного спортивного мероприятия не запланировали.

Наташа Федосеева (1-й отряд). Мы прожили в лагере уже десять дней, а впечатление такое, будто еще и открытия не было. Мне кажется, что больше так нельзя. Я предлагаю жить, как раньше!

Саша Суворов (1-й отряд). Мне кажется, вечернюю программу надо оставить, как спланировали, а днем работать.

О. С. Чтобы дело у нас шло живее, я предлагаю: пусть сначала выступят «старички», а потом «новички».

Таня Цыбина (СТО). Мы никогда не отказывались от работы. Уголок, может быть, и не сделали, отрядное место тоже. Но если бы нас послали на прополку, мы бы поехали. Мы за то, чтобы помочь птицефабрике!

О. С. Никто никого посылать на прополку не будет, давайте об этом договоримся раз и навсегда.

Дима Зубцов (1-й отряд). Я предлагаю сбалансировать интересы. Можно, например, так: 90% — что мы хотим, а 10% — что хотят вожатые.

Наташа Карлова (СТО). Мы уже сами хотели поехать на свеклу, а тут — поход...

О. С. Тут вот Дима предложил на 90% жить так, как вы хотите, а на 10% — как хотят вожатые. Я заявляю, что мы будем жить так, как хотят ребята, на все сто процентов.

Наташа Федосеева (1-й отряд). Нет, мы хотим 50 на 50!

О. С. Нет, на все сто процентов, как хотите вы!

Рустам Гусейнов (2-й отряд). Я в лагере впервые. В другом лагере мне не было скучно, там я был все время чем-то занят. А здесь все ходят из угла в угол, скучают.

Андрей Таиров (СТО). Если человеку не нравится у нас, пусть не ездит. Я сколько сюда езжу, мне всегда нравится. Я так считаю: на свеклу съездить надо, поработать. Вообще в этом году вроде бы все есть, но чего-то все-таки не хватает.

Наташа Антонова (1-й отряд). Без работы, даже самой маленькой, жить просто невозможно, неинтересно.

О. С. Давайте все-таки решать, что же включим в план. Будем жить, как раньше, или изменим нашу жизнь? Может быть, если мнения у ребят разные, то нужно разделиться: пол-лагеря — это «дача», а пол-лагеря — «Маяк»? *(Реплика из зала: «Опять делиться? И так уже разделились на «Ма» и «Як».)*

Юра Ольшанский (СТО). Я не понимаю, почему вы противопоставляете одно другому. На даче тоже не сидишь сложа руки, все равно чем-то занимаешься: или родители что-то поручают, или на велосипеде катаешься, или книжку читаешь. Нам нужно побольше трудовых и спортивных дел! Нечего просто валяться...

О. С. Давайте так: кто за «дачу» — на сцену, кто за «Маяк» — остаются на месте.

(Двое старших мальчишек пытаются выйти. Один передумал и возвращается назад. Остается второй и отчаянно спрашивает: «А на «даче» будем в походы ходить?»)

О. С. На даче в походы не ходят. На даче — сам себе хозяин. На даче, например, не обязательно 22 июня отмечать, а здесь мы идем поклониться павшим. На даче не обязательно помогать соседу полоть огород, а здесь нельзя не вспомнить о птицефабрике, здесь надо думать о малышах. Речь идет о том, что можно отдыхать активно, а можно — валяться...

Андрей Устинович (доктор «Маяка»). Первое, что я предлагаю, — перевести 2-й отряд в лагерь «Ма» *(в зале аплодисменты. — Ред.)*. Они, мне кажется, не до конца понимают, о чем сейчас идет речь... Второе. Мне кажется, ребята у нас стали какие-то злые. Мальчик приехал из другого лагеря в наш, а ему говорят: не нравится — катись. Дальше. Наш лагерь всегда отличался тем, что педагоги и вожатые живут одной жизнью с ребятами. И мне кажется, нельзя так решать вопрос: дети пусть живут, как они хотят, а вожатые — как они. Мне думается, что и сейчас, на «даче», педагоги и вожатые могут жить единой жизнью с ребятами, только тогда будет всем интересно.

О. С. Мне не понравилось, что все заплодировали, когда Андрей Устинович предложил перевести 2-й отряд в лагерь «Ма». Что это? СТО и 1-й отряд хотят себя возвысить? Наш лагерь всегда отличала гуманность отношений. Надо было не радоваться их промахам, а сказать, какие к ним есть серьезные претензии. Теперь о планах. Завтра вы уходите в поход. Давайте оставим решение о том, как же нам жить дальше, до вашего возвращения. За эти дни

вы все как следует обдумаете, и тогда решим. Подумать надо хорошо, чтобы потом не пожалеть об этом лете. (*О. С. подзывает горниста Валеру и просит, чтобы он сыграл что-нибудь на трубе... Заминка. Валера побежал за трубой.*) Для меня лагерь всегда ассоциируется со звуком трубы. Зовет прозрачный, серебристый горн и созывает нас, чтобы мы пошли все вместе к добру, к людям, чтобы, соединив свои силы, сделали для них много чудесного. И когда мы в лагере купаемся, танцуем, отдыхаем (так, как нам хочется), надо помнить, что есть еще звук трубы!

Постскриптум. Что было потом?

Отряды вернулись из походов немножко другими. Прояснились лица, стало складываться чувство «мы», взаимные симпатии. Вернулись, а в лагере новость: в корпусе СТО разбито 16 (!) стекло, проломаны стены в палате у мальчиков. И там, и тут следы чьих-то ночных брожений. Все в шоке.

Газман, докладывая общему сбору: «Нет, это не результат «дачи»: где это видано, чтобы дачники разрушали собственный дом! А это результат такого, знаете, иждивенческого сознания, когда человек думает, что весь мир создан только для него, чтобы он ходил и поедал его».

(Тонкий момент: О. С. не стал сходу давить на сбор вопросом: «Кто это сделал?» Все равно не скажут. Предстояло мучительное, длиною в 10 дней, педагогическое расследование.)

Затем практически единодушно, как и ожидалось, общий сбор проголосовал за прекращение «дачи»: «Отдохнули и хватит. За дело!» И будто с новой страницы покати́лась деятельная, напряженная, настоящая «маяковская» жизнь. Операция «Забота и помощь» (надо привести в порядок лагерь), выездные агитбригады, конкурс театрального мастерства, день под девизом «Диссонанс!» (это когда все наоборот), вечер Пушкина, День мушкетера...

Новое ЧП: трое мальчишек из СТО самовольно ушли в военный городок, купались. Экстренно созванный общий сбор исключает их из лагеря за нарушение Закона границы. Но оснований для тревоги остается еще предостаточно. Вечером Газман собирает СТО для откровенного разговора. И как бы невзначай рассказывает им «историю о том, как однажды три добрых молодца решили раздавить бутылочку... Ну, на троих — это понятно. (Отряд буквально давится от смеха, так это комично выглядит в фольклорной обработке О. С.) Но они еще кое-кого с собой прихватили. Кто это был, не подскажите? Кто бил с ними стекла?»

Гробовая тишина. Газман и так и сяк — молчат. Робеют перед начальством? Ушел. Позвали. Стоят трое милых тинэйджеров: мы все расскажем, говорят, но только Олегу Семеновичу лично! И точно: рассказали все. В присутствии всего отряда. И тотчас же по лицам волна облегчения. Точка, победа. Перелом. «Дух разговора сразу изменился. Мы поняли: сейчас, в эти минуты, на глазах рождается единый коллектив отряда», — вспоминает Н. Харитоновна.

Но вернемся к «даче». Что принес этот период самим «дачникам»? Этой теме была посвящена специальная анкета, которую оперативно, по горячим следам, распространили среди старших ребят. Отвечают: «Скуку». Хорошо, тогда другой вопрос: надо ли проводить «дачу» и впредь, в других сменах? Да, говорят, но богаче оркестрованную интересными делами.

И тогда Газман решает повторить во второй смене рискованный эксперимент (если не будут против дети). Но в новой форме. На каждого из педагогов «Маяка» приходится в среднем по 6—7 подростков. Вот и попробуем (говорит О. С.) разойтись по группам и построить «дачу» в этих маленьких объединениях по интересам.

Пионерский выходной

И вот вторая смена. Жизнь началась — только держись. Конкурс бальных танцев, вечер пародий на зарубежные фильмы, День девочек, День мальчиков, День «умопочитания»... 16 дней прошли в невиданно высоком темпе, на одном дыхании. Что значит своевременный и полноценный дачный отдых!

В круговерти дел как-то забыли, что договорились делать второй вариант «дачи». И вдруг 23 июля О. С. приглашает старшую вожатую Наташу Харитонову к себе и произносит такой текст:

— Сегодня день уже идет, я его доведу, а ты занимайся завтрашним.

— А что у нас завтра, Олег Семенович?

— Я думаю, что завтра надо делать «дачу», но только... в каком-нибудь одном отряде. Другой возможности, боюсь, у нас не будет. Смена идет к концу, дел впереди по горло...

Выбор остановили на 2-м отряде: он спокойный, ровный, к тому же тамошний вожатый Женя остался без напарницы.

О. С. Надо разбить отряд на группы по пять-семь человек и дать каждой взрослого из числа кружководов, свободных вожатых и сотрудников. Пусть спланируют день вместе, как захотят сами ребята. Детали продумывай сама, поговори с Симой (С. Л. Соловейчиком. — *Ред.*), ему все равно сегодня делать нечего.

И вот что из этого вышло. На вечернем огоньке ребятам объявили: завтра у вас выходной. Кто как хочет провести этот день? Пожалуйста! Все можно!

С. Соловейчик. Интересно, что никто не смог придумать ничего такого, что нельзя.

Но что же все-таки придумали? Одни отправились в парк Горького, кататься на аттракционах и объедаться мороженым. Другие — в Кремль, потрогать Царь-пушку. Пять девочек ходили по грибы и изучали между делом птиц, звериные следы, полезные растения. Еще одна команда набрала монеток и устремилась в военный городок — звонить родителям. «Рыбакам» повезло, похоже, больше всех: им дали автобус до Москвы-реки (!). Клевало плохо, но зато гоняли мяч, разводили костер, захали в Звенигород. Вернулись на «попутке» (сломался автобус).

В результате вечером 2-й отряд долго не мог уснуть: все спорили, кто выиграл. Кто в город поехал или кто провел день в лесу? Кроме того, кем-то замечено, что ни один ребенок даже не заглянул за весь тот день в отрядный корпус. Такого в «Маяке» еще не бывало.

...Минуло лето. Наступило время осмысления его итогов. Как же поняли и приняли идею «дачи» сами педагоги? Вот несколько мнений... прозвучавших на большом финальном педсовете 1 августа 1979 г.

Симон Соловейчик. Если говорить о «даче», это интересно даже теоретически. Дача как таковая есть в любом пионерском лагере: везде, куда ни посмотри, сплошная дача! Но если мы обсуждаем *педагогические проблемы «дачи»*, то это уже открытие, важное для всей нашей педагогики. Такая «дача» должна быть на уровне «сбора». Идеально — постоянное совмещение «дачи» и «сбора». Ежедневное, ежечасное. Это соединение во времени и должно быть истинным отдыхом. Если же они разделены во времени, возникает проблема самосохранения и сохранения детей. На «сборе» главное — дело. «Дача» — требует огромного авторитета взрослых. Истинная «дача» требует максимального внимания к каждому ребенку, максимальной наблюдательности педагога. А еще поворота в мировоззрении: нужно привыкнуть, скажем, к незастеленным постелям — просто их не замечать...

Олег Газман. Лучше всего не вычленять «дачу», а иметь ее в лагере органически. Но нам нужен был гротеск, именно ход от противного, который показал бы то, чего мы не умеем. Не умеем управлять группами, их интересами...

С. Соловейчик. Нужен, возможно, фантастический набор кружков, тогда эта проблема решается. Не три, не пять, а, скажем, двад-

цать пять кружков. Дело даже не в количестве, а в качестве и степени их привлекательности. Можно так: каждый взрослый (вожатый, водитель, фотограф) ведет свой кружок после полдника. Надо относиться к кружкам, как к «даче»...

Ольга Бурцева. «Дача», конечно, нужна. Но больше всего мне понравился «пионерский выходной» во втором отряде. Нужно, видимо, повторять такой опыт и на других возрастах.

Семен Старобинский. «Дачу», похоже, надо продумывать более тщательно, чем «сбор».

Андрей Лекманов. Благодаря «даче» мы добились во 2-й смене очень хорошей атмосферы в лагере. Раздумья во время «дачи» сделали нас более внимательными к интересам ребят, более требовательными к себе. Еще никогда у нас не складывался такой сплоченный, творческий, целеустремленный коллектив взрослых, не складывалось и таких доброжелательных, открытых отношений с детьми.

*Философия и практика свободы // Учительская газета.
1997. 17 июня, 15 июля, 9 сентября, 2 декабря.*

О содержании деятельности пионерского лагеря «Маяк» АПН СССР в последние годы функционирования

(письмо в Министерство экономики РФ)

Публикуется впервые

На ваш запрос о содержании деятельности пионерского лагеря «Маяк» до его закрытия (в 1985 г.) в связи с реконструкцией сообщаем.

Решением Президиума АПН СССР п/л «Маяк» с лета 1980 г. функционировал в статусе лагеря-лаборатории Института общих проблем воспитания.

Лагерь-лаборатория призван был решать три основные задачи.

1. Создать образец оптимальных условий для эффективной организации оздоровительной, реабилитационной, воспитательной, развивающей работы с детьми и подростками в условиях учреждений данного типа.

2. Функционировать как экспериментальная база апробирования учебно-воспитательных программ и методик для использования в учреждениях основного и дополнительного образования.

3. Выполнять функции методического центра для педагогов, осуществляющих внеурочную, внеклассную и внешкольную воспитательную работу с детьми и подростками.

Учитывая специфику каникулярного периода (компенсаторную функцию летнего лагеря по отношению к школе, особенности «каникулярной» психологии детей), в качестве основного средства решения названных выше задач была выбрана игровая деятельность. В этой связи в структуре Института общих проблем воспитания была создана лаборатория игровой деятельности школьников, руководитель которой одновременно являлся начальником п/л «Маяк».

К наиболее ощутимым для науки и практики воспитания можно отнести следующие результаты деятельности п/л «Маяк»:

— создание реальной практики организации оздоровительно-образовательного учреждения, действующего на принципе эффективной возрастной дифференциации (специфика работы с младшими детьми, с подростками и старшеклассниками) и одновременно — на основе сотрудничества поколений;

— открытие психолого-педагогических механизмов превращения любого воспитательного учреждения в учреждение социально-психологической реабилитации детей, живущих в экологически, идеологически и урбанистически (плюс негативные последствия НТР) неблагоприятных условиях;

— разработка средств творческого раскрепощения детей и их самореализации в многообразных видах деятельности (техническое творчество, познание, искусство, экология, социальное творчество и др.);

— создание и описание моделей театрализованных имитационных игр для использования во внеклассной работе по предметам (по курсу истории древнего мира, средних веков, истории нашей страны, по географии и экологии и др.);

— систематическое проведение всероссийских семинаров внешкольных работников с использованием результатов исследовательской и практической деятельности п/л «Маяк».

Достоверность перечисленных результатов деятельности лагеря-лаборатории подтверждается его всесоюзной известностью, публикациями в центральной периодической печати, освещением его опыта центральным телевидением, признанием уникальности этого учреждения детьми и родителями.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РЕБЕНКА В ОБРАЗОВАНИИ

Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема

Традиционно формирование личности и связанные с этим процессом содержательные и организационно-педагогические проблемы на российской почве относились к сфере воспитательной работы школы. Стремление перейти от авторитарной к гуманистической педагогике в конце 80-х — начале 90-х гг. вызвало к жизни новые концепции. Однако большинство из них в конечном счете ориентировали только на более мягкие, более человеческие отношения между учителями и учениками в процессе приобщения последних к познавательным и социальным нормам.

Традиционно гуманизм рассматривался только в рамках процесса социализации личности. Задача эта, несомненно, важная. Но она не охватывает всей сущности гуманистической перестройки образования, поскольку не затрагивает интересы и особенности жизненного выбора отдельного человека. Для нас очевидно, что гуманистическая теория и практика будут пробуксовывать, не получат развития, если они не станут основываться на различении процессов социализации и индивидуализации.

Мы анализируем образование как гармонию двух сущностно различных и даже оппозиционных процессов: **социализации** и **индивидуализации личности**, отражающих диалектическое противоречие интересов общества и человека. Почему оппозиция, противоречие? Потому что лишь в идеальном обществе государство заинтересовано во всемерном развитии человека и защите его интересов. Опыт даже самых развитых демократий показывает: если человек

не борется за свои интересы, не умеет этого, он проигрывает на фоне других в своем развитии, благосостоянии и в своей судьбе.

Между обществом и личностью растущего человека на протяжении многих лет оказывается образование, однако если мы хотим видеть его гуманистическим, то должны сделать его способным защищать интересы индивида, а не только общества. Иначе говоря, решать задачи и социализации, и индивидуализации.

Образование как часть социализации есть средство встраивания растущего человека в *общее для всех* жизненное пространство, средство освоения детьми знаний об окружающем мире и *способов* его познания: правовых норм, норм общения, принятых ценностей, т. е. всего того, что позволило бы человеку жить и работать продуктивно. В этом смысле социализация в образовании осуществляется благодаря обучению и воспитанию.

Воспитание как часть социализирующего образования может быть определено следующим образом. Воспитание есть специально организованный процесс предъявления социально одобряемых ценностей, нормативных качеств личности и образцов поведения. Это процесс приобщения человека к общему и к должному. Каким способом это делается — через требование, эмоциональное переживание или партнерское взаимодействие — вопрос гуманистического качества этого процесса, вопрос культуры. Главное же в воспитании, повторим, — усвоение социально одобряемого, должного для всех.

Индивидуализация в образовании есть система средств, способствующая осознанию растущим человеком своего *отличия* от других: своей слабости и своей силы — физической, интеллектуальной, нравственной, рукотворной, творческой. Для чего? Для духовного прозрения в понимании себя, для самостоятельного и успешного продвижения в дифференцированном образовании, выборе собственного смысла жизни и жизненного пути. Иначе говоря, речь идет о помощи человеку в личностном самоопределении и самодвижении.

Проблема соотношения социализации и индивидуализации в предельной форме выражается в знакомой всем оппозиции: коллектив и личность. И именно переход к личностноориентированной педагогике, закономерно связанный с психологизацией воспитания, воспринимается многими как кризис традиционного воспитания. В связи с вычленением сферы индивидуализации появляется необходимость выделить особый педагогический процесс, его обеспечивающий, — педагогическую помощь и поддержку ребенку в индивидуальном развитии, т. е. в саморазвитии.

В систему педагогической поддержки мы включаем и психологическую, и социальную, и медицинскую, поскольку все они интегрируются образовательным учреждением. Для педагогической поддержки актуален вопрос подростка: «Каким быть именно мне?» или вопрос юноши: «Кем быть?» Но этим поддержка не ограничивается. Она выделяет как самостоятельный вопрос: «Как жить, как построить свойственный тебе индивидуальный образ жизни, как выбрать оптимальный режим интеллектуальных, эмоциональных, физических нагрузок, способ реакции на невзгоды и удачи, подходящий тип трудовой деятельности, формы проведения свободного времени, оптимальный характер отношений с людьми?»

Семантический и педагогический смысл понятия «поддержка» заключается в том, что поддерживать можно лишь то, помогать тому, что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне), т. е. поддерживается развитие «самости», самостоятельности человека. Предметом педагогической поддержки, таким образом, становится процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, здоровом образе жизни.

Поэтому, строго говоря, ключевые слова педагогической поддержки — **«проблема ребенка»**, в то время как ключевые слова воспитания — **«проблема педагога»**, как представителя общества, поскольку именно ему надо приобщить ребенка к должному. Как только у ребенка возникает желание приобщиться к чему-то — у него появляются трудности, тогда вступает в силу педагогическая поддержка. (Здесь речь идет о норме, об обычных детях, а не девиантных в поведении или с недостатками развития, чем занимается коррекционная педагогика.)

Конечно, процесс перехода от воспитания к педагогической поддержке и наоборот диалектичен, не прост, он органично может входить в деятельность и учителя-предметника, и профессионала-воспитателя. Однако жизнь подтверждает грядущую дифференциацию этих процессов. Свидетельство тому — появление у нас практических психологов, социальных педагогов, специалистов-валеологов, классных воспитателей (кураторов), тьюторов, ориентированных на индивидуальную помощь, а за рубежом — давно действующая система Counseling-Guidance (система школьных советников-тьюторов и консультантов-руководителей как для групп, классов, так и для отдельных детей).

Таким образом, в педагогическом процессе, наряду с обучением и воспитанием, была вычленена самостоятельная область — «педагогическая поддержка ребенка в образовании». Под педагогической поддержкой на данном этапе мы понимаем деятельность профессионалов — представителей образовательного учреждения, направленную на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, успешным продвижением в обучении, эффективной деловой и межличностной коммуникацией, жизненным самоопределением — экзистенциальным, нравственным, гражданским, профессиональным, семейным, индивидуальнотворческим выбором.

Выделение такой образовательной структуры, которая позволяла бы оказывать систематическую индивидуальную помощь не только детям с отклонениями, а каждому ребенку в решении его личностных проблем, возникающих как в самом процессе обучения, так и идущих от социальной среды, является реальным шагом к содержательной и организационно-управленческой перестройке образования в направлении сущностной гуманизации.

Если полагать, что целью образования (как это и зафиксировано в ст. 14 Закона РФ «Об образовании») является создание условий для самоопределения и самореализации личности, то эта задача на сегодняшний день не может быть решена только в рамках обучения и воспитания. Специфическим предметом обучения выступают знания о мире и способы умственной деятельности. Предмет воспитания — социальные ценности, нравственные нормы поведения и отношения. Иначе говоря, школа определяет детей в знаниях, способах, ценностях, нормах, отношениях.

Однако определение и самоопределение — процессы принципиально разные. Самоопределение — это, прежде всего, личностный выбор, а он предполагает соотнесение требований внешнего мира с самим собой, объективной реальности с реальностью субъективной — своими индивидуальными возможностями, способностями, трудностями, установками, с достигнутым и желаемым в себе.

Помощь растущему человеку в обретении себя, в работе с самим собой, т. е. в самоопределении и самореализации, составляет специфическую задачу именно педагогической поддержки. Без этой сферы образование остается объектным, а ученик по-прежнему выступает как средство реализации учителем обезличенных программ обучения и воспитания...

Таким образом, педагогическая поддержка рассматривается как часть образования, как часть целого наряду с другими его составляющими: обучением и воспитанием. Постановка вопроса о педагогической поддержке как части образования является инновационной, так как никогда ранее не рассматривалась как подсистема целого. Понятие «педагогическая поддержка» — новое для российского образования.

Однако суть явления, хотя и в ином качестве и количестве, всегда была в учебно-воспитательном процессе школы... В школе социалистического периода элементы системы педагогической поддержки можно обнаружить по формальному признаку «вразброс» (в разделах учебников по обеспечению всеобуча, организации учебно-воспитательного процесса, внеклассной воспитательной работе, работе классного руководителя, работе с трудными подростками и родителями). Если взять за основание содержания педагогической поддержки решение проблем, имеющих у детей, то к традиционным субъектам системы педагогической поддержки в России можно отнести директора школы, заместителей (в основном по воспитательной работе с трудными детьми), воспитателя группы продленного дня, классного руководителя, врача, медсестру. А на внешнем уровне, при районных учреждениях, — логопедов, дефектологов, психоневрологов, инспекторов по охране прав детства, опеки и попечительства, по делам несовершеннолетних.

В школе социалистического периода достаточно много внимания уделялось контролю и помощи детям в учебном процессе (дополнительные занятия с отстающими учениками, помощь в выполнении домашних заданий в группах продленного дня, организация взаимопомощи в учении на уроке и вне, ознакомление с программами «Учись учиться», «НОТ школьника» и др.). Большое место в деятельности директоров, их заместителей, классных руководителей занимало разрешение конфликтных ситуаций в сфере делового и личностного общения учителей и учащихся, связанных, в первую очередь, с поведением, неуспеваемостью, пропусками уроков, опозданиями. В период 60—70-х гг. наметился сдвиг к оказанию помощи детям в профессиональной ориентации (создание учебно-производственных комбинатов, центров профессиональной ориентации, кабинетов и т. п.). Традиционно основным посредником между учебно-воспитательным процессом и учащимся выступал классный руководитель. Однако из-за профессиональных перегрузок и отсутствия специальных умений собственно индивидуальная

помощь и поддержка каждого ученика не осуществлялась или носила формальный, поверхностный характер.

В последние годы в систему образования активно включаются школьные психологи, социальные педагоги, классные воспитатели (освобожденные классные руководители), педагоги, обеспечивающие работу коррекционных классов, классов выравнивания и др. В настоящее время наблюдается тенденция отказа учителей от непомерно большого объема работы; функции классного руководителя сводятся к организационному минимуму. Собственно помощь и поддержка детям если и оказывается, то носит не профессиональный, а добровольный характер милосердия. Содержательный анализ существующей и существовавшей работы школы по педагогической поддержке показывает, что школа в работе с учащимися ориентировалась на решение собственных проблем — принятие мер, чтобы дети «не мешали» учебно-воспитательному процессу, а не проблем, которые волнуют детей и являются реальной причиной их «выпадения» из образования.

С этой точки зрения, представляется важным переосмыслить функциональные возможности всех работников школы и на этой основе организовать целенаправленную систему педагогической поддержки. Появление педагогической поддержки вполне закономерно ставит вопрос о дифференциации управленческой деятельности в образовательном учреждении.

Во-первых, по типам планирования: один тип — традиционный от задач общества, культуры; другой, новый для нас — от задач растущего человека, т. е. на повестке дня появление нового типа планирования деятельности школы в целом — **«планирования от ребенка»**: не только от его досуговых интересов (что всегда учитывалось), но от его интеллектуально-познавательных, социальных, психологических, физических проблем.

Во-вторых, по функциям работников школы. Если директор «держит целое» — образование, то в соответствии с тремя подсистемами должны быть и три функции управления (или три заместителя): по обучению, воспитанию и педагогической поддержке. Аналог последнего имеется в опыте западных стран: советник директора, консультант. Основанием для определения функций других работников школы в педагогической поддержке детей должен стать анализ их профессиональных и личностных возможностей в решении конкретных трудностей и проблем, с которыми сталкиваются дети в жизни и в образовании.

Имеющийся уже сегодня опыт показывает эффективность создания, с одной стороны, «проблемных групп» детей в масштабах школы, в том числе разновозрастных, и, с другой, — «педагогических команд» в составе учителя-предметника, психолога, классного руководителя (воспитателя), воспитателя ГПД и др., которые работают с этими группами. Перспективным оказывается и индивидуальное тьюторство (выделение индивидуальных «опекунов» из состава педагогов для особо проблемных детей).

На повестку дня, таким образом, выходит проблема поиска самими школами новой системы организации ее жизни и деятельности, ориентированной на детей, на их индивидуальные интересы, трудности и перспективы.

Новые ценности образования: Сб. Вып. 3. М., 1995.

Профессия — гуманист

О введении новой должности в российских школах

Множество красивых слов было произнесено в период формирования концепции новой демократической школы в России. Но оказалось, от слов до дела — огромная дистанция. Вспомним, к примеру, концепцию общего среднего образования, принятую на учительском съезде в 1989 г. Ее авторы представляли новую школу без бюрократического формализма, без единообразия в преподавании и в формах организации обучения, без административно-командных способов управления, без приказного единомыслия учителей и учащихся. А главное, предполагалось, что гуманистическая школа осуществит решительный поворот к личности школьника. Он станет действительно субъектом своего развития, а не средством, с помощью которого педагоги реализуют отчужденные от данного индивида абстрактные планы и программы. Такая школа будет уважать личное достоинство каждого ученика, его индивидуальные жизненные цели, запросы и интересы, создаст благоприятные условия для его самоопределения. Педагоги в такой школе ориентируются не только на подготовку воспитанника к будущей жизни, но и обеспечение полноценного проживания каждого возрастного этапа: детства, отрочества, юности. А это возможно, если школа увидит в ученике не просто функцию (он должен выполнять правила для учащихся), но и человека самобытного, имеющего свой сложный мир отношений,

интересов, стремление к полноценному досугу, к яркой игровой детской жизни.

Этот заманчивый образ школы во многом, к сожалению, остается нереализованным. Тому много причин: экономическая наша бедность, проблемы переподготовки кадров, положение учителя и др. Но наличие тех или иных причин не является основанием для отказа от поиска решений.

Если нельзя решить все проблемы сразу, то следует выделить «болевы́е точки», которые беспокоят общество в первую очередь, и попытаться найти место школы в их врачевании. Одной из таких кардинальных болевых проблем является положение семьи, и в частности, ее неготовность сегодня полностью взять на себя функции воспитания детей школьного возраста. Экономическая нестабильность семьи, трудности в обеспечении продуктами питания, одеждой, большое количество времени, затрачиваемое на дорогу на работу и с работы — все это не дает возможности строить наше образование и воспитание так, как это имеет место у богатых соседей, где школа учит, а воспитывает семья.

Беда еще и в том, что государство, исходя из модели социализма как общественного устройства, в котором заботу и о детях, и о семье, и о счастье отдельного человека оно берет на себя, в течение десятилетий разрушало семью, отлучало детей от родителей. Казалось естественным, что если все взрослое население должно работать не покладая рук, не считаясь со временем, то воспитанием должно заниматься государство через свои учреждения — детские сады, школы, училища. А воспитание детей в семье — самая естественная и благородная для человека работа — было низведено до примитивного уровня питания, одевания и наказания. Всерьез вопрос о культуре общения между поколениями, о престиже народных традиций в воспитании не мог стоять.

Нам предстоит еще осознать те глубинные деформации в психологии людей, которые стали следствием отсутствия достаточного материнского тепла, атмосферы семейного счастья на протяжении многих десятилетий. К сожалению, и это показывают специальные исследования, подавляющее большинство родителей по-прежнему несут в себе вульгарно-социалистическую установку на то, чтобы «сбрасывать» детей в школу. Почти 60% из них готовы разделить ответственность за воспитание со школой, но полностью взять ее на себя берутся меньше 10% семей. Любопытен такой факт: когда некоторые школы стали переходить на «пятиднев-

ку», и в городах, и на периферии многие родители стали протестовать: дети бездельничают, хулиганят, пусть учатся, как учились, всю неделю. И этот подход отмечается в тех семьях, где оба родителя в субботу не работают.

Приходится констатировать, что в нашей культуре отдых — это отдых и от детей. Лишь 18% из 2000 опрошенных родителей, у которых есть дети в возрасте 11—16 лет, ответили, что провести вместе с детьми уикэнд, субботний, воскресный день — «всегда ожидаемое, радостное событие». Другие отмечают: «воспринимаю как долг» (26%); «на это нет времени» (47%); «нет желания вследствие постоянного конфликта с детьми» (11%).

Вывод очевиден: вернуть семье функции воспитателя в ближайшее время не удастся. Отсюда альтернатива: либо эта работа, как и раньше, остается за школой, либо воспитателями становятся улица, рынок, стихия.

Однако нравственное состояние внешкольной среды, размышление моральных принципов в обществе, возникшее на зыбком фундаменте экономической разрухи, не могут дать необходимого питания для духовного здоровья человека. Свободный рынок приходит к нам с такими нравственными рецидивами, как стяжательство, воровство, взяточничество, организованная преступность. Под прикрытием деловитости, предпринимательства, накопления первичного капитала для коммерческой деятельности зачастую поднимается престиж крайнего эгоизма, оправдывается законность достижения цели любым путем, возникает опасность уважения не честности, справедливости, а преклонения перед богатством, властью денег, «красивой жизнью» независимо от того, какой ценой это достигнуто.

Так называемый переходный период уже дал нашим детям возможность познакомиться с полупорнографическим «искусством», нацелил на выбор сексуальной распушенности, поставил под сомнение целомудрие и чистую юношескую любовь. В то время, когда стираются границы между добром и злом, между нравственным и безнравственным, взрослое общество, сознающее свою ответственность перед подрастающим поколением, не может оставить его без поддержки и помощи в трудный период самоопределения.

И тут уж без школы никак не обойтись.

Но что конкретно может сделать она, чтобы помочь родителям, какие решения возможны, если учесть перегрузки учителей, неадекватность оплаты даже учебной работы? Где им найти время и силы для углубления педагогической работы с детьми?

Возвращение классной дамы?

Опытный директор-управленец знает: чтобы какая-то идея начала свою жизнь, воплотилась в учебно-воспитательном процессе, необходимы как минимум четыре условия: во-первых, найти реальных носителей этой идеи; во-вторых, обеспечить финансирование их деятельности; в-третьих, определить функции, время и пространство для работы и, в-четвертых, вооружить их методически, технологически.

Два года назад, задумавшись над механизмом реализации основных гуманистических постулатов новой школы, связанных в том числе и с проблемами семьи, группа исследователей и сотрудников Министерства образования пришла к выводу: если считать, что ключевой проблемой школы в области воспитания детей является отказ от массовой, обезличенно-коллективной парадигмы и переход к индивидуальной, личностной работе с каждым школьником, защите его интересов и помощи в решении его проблем, то возможность решения данной задачи надо искать в определении той фигуры в школе, которая могла бы взять на себя эту функцию.

Кто, например, выступает действительным защитником ребенка, подростка в его жизни (а в этом и состоит реальный гуманизм)? Дома — это мама, бабушка, старшая сестра, брат, иногда отец; на улице, в компании сверстников — друг, подруга. А есть ли такой человек в школе? Если честно признаться — в должностном, функциональном смысле — таких людей в школе нет. Всегда были и есть сегодня добросердечные педагоги, которые готовы пожалеть ребенка, с удовольствием идут на неформальное общение с ним, но это не правило, а исключение. За это деньги им никто не платит.

Все без исключения школьные работники несут в себе требования, а значит, чувствуют себя начальниками над детьми. Директор требует порядка, выполнения режима школьной жизни; учитель — хорошей успеваемости, выполнения домашних заданий, прилежания и т. д.; традиционный классный руководитель также приходит в класс с требованием лучше учиться, лучше вести себя, регулярно посещать школу, принимает меры по жалобам других учителей. Иначе говоря, все педагоги в школе идут к детям со своими профессиональными проблемами. Но никто не придет к детям за их проблемами.

Должен же быть в школе человек, к которому сами дети обращаются со своими трудностями, потому что уверены: взрослый им поможет, их защитит! Только в этом случае может появиться результат действительно воспитательный, ибо он предполагает кропотливую индивидуальную «возню» с каждым учеником.

Но, чтобы так работать, надо хорошо знать своих учеников, их здоровье, их интересы, отношения с семьей и товарищами. Такое знание поможет понять истоки трудностей, которые возникают в воспитании проблемных детей, а также понять, что мы пока не дали тем детям, способности которых школа не может развивать в достаточной степени. Чтобы так работать, надо на практическом уровне знать психологию возраста, овладеть техникой индивидуального общения с детьми, родителями и коллегами, психологическим тренингом, методикой коллективной творческой деятельности. Чтобы так работать, естественно, надо знать себя, надо работать над собой, над повышением своей педагогической культуры и педагогического мастерства.

Если внимательно присмотреться, все это и есть та деятельность, которая должна быть положена в основу новой должности. Но ведь это одновременно и психолог, и социальный педагог, и классный руководитель, и нравственный наставник детей. Как же это совместить в одном лице?

Заниматься всерьез нравственным развитием детей, повышением их культурного кругозора, защищать их перед учителями, несправедливыми родителями, агрессивными товарищами, перед самим собой теперешний классный руководитель не может ни физически, ни психологически. Он перегружен учебной работой, у него слишком много бытовых проблем.

Имевшие место в истории педагогики аналогичные должности: «классные дамы», «надзиратели», «наставники», «дядьки» — не могут нас удовлетворить прежде всего из-за того авторитарного шлейфа, который за ними тянется, да и к тому же эти термины устарели. Подсказку получили от А. И. Солженицына. В известном трактате «Как нам обустроить Россию» он писал: «Школа наша давно плохо учит и дурно воспитывает. И недопустимо, чтобы должность классного воспитателя была почти не оплаченным добавочным бременем: она должна быть возмещена уменьшением требуемой с него учебной нагрузки».

В последнее время в ряде областей России (Мурманская, Владимирская, Челябинская, Калужская, Тверская, Липецкая, Саратовская, Ханты-Мансийский округ и др.) проводился эксперимент по введению должности классного воспитателя (освобожденного классного руководителя) в общеобразовательных школах. В ходе эксперимента выявлялись функциональные обязанности, вариантность моделей и содержания его деятельности, определялась нормативно-правовая и финансовая база.

Остановимся на некоторых итогах этого эксперимента.

Функции и содержание деятельности классного воспитателя

Во всех экспериментальных классах в своей деятельности педагоги исходили из двух центральных задач:

1. Обеспечить педагогическую поддержку и защиту ребенка в образовательном процессе.
2. Обеспечить условия для индивидуального развития (физического, интеллектуального, нравственного) каждого ученика.
3. Создать нормальные условия для организации учебной работы всего класса.

Исходя из названных задач, были определены наиболее оптимальные для их решения направления деятельности (содержание), которые раскрыты в следующих программах: «Здоровье», «Общение», «Учение», «Досуг», «Образ жизни».

Наглядным свидетельством того, что воспитатели встают на путь гуманного воспитания и постоянно отходят от традиционной (в плохом смысле) педагогики, является личный отчет каждого участника эксперимента. Подавляющее большинство учителей составили отчеты с ориентиром на выявление динамики развития детей в классах. Так, к примеру, учителя отметили изменение отношения к учебе у своих учеников, появление у них интереса к чтению, предпочтению определенных учебных предметов. Во всех экспериментальных классах никто не был оставлен на повторное обучение (кроме ученика из пос. Молочный Мурманской обл.), отмечалось резкое падение количества неуспевающих, что фиксировалось учетом количества пропущенных по болезни дней, наблюдением детей за своим самочувствием, а также высказываниями родителей о здоровье детей.

Большое место в отчетах учителей занимают вопросы нравственности детей. Так, некоторые отметили, что «дети стали добрее друг к другу, драки стали исключительным событием в их жизни», другие замечают, что «исчезла конфронтация между мальчиками и девочками» и пр. О коренном изменении своей позиции как классного воспитателя говорит поворот учителя к самосовершенствованию, к самообразованию.

Некоторые из экспериментаторов самостоятельно разработали программы собственного профессионального самосовершенствования. Так, Т. Ванохина (школа № 2 г. Балабаново Калужской обл.) поставила перед собой задачу овладеть аналитико-рефлексивными, коммуникативными умениями; диагностическими методиками, умением прогнозировать результаты своей воспитательной работы; обучить детей приемам самоанализа и самооцен-

ки; научиться корректировать межличностные отношения, «выступать арбитром в конфликтных ситуациях».

О том, что произошли существенные изменения в работе классного воспитателя, говорят высказывания родителей учащихся. Вот некоторые из них, зафиксированные или в ответах на вопросы анкет, или в процессе высказываний на заключительных конференциях в школах: «заинтересовались воспитанием детей, чаще ходим в школу», «учитель, как я заметила, стала хорошо знать ребенка, с ней не только интересно общаться, но и необходимо», «раньше классный руководитель только ругал и пугал родителей за нарушение ребенком дисциплины в школе, за отставание в учебе; теперь помогает решать родителям их проблемы», «меньше стало собраний, больше личных встреч, с таким классным руководителем я не одинока».

И, конечно, лакмусовой бумажкой эффективности нового классного воспитателя (а значит, и изменившейся в корне позиции его) являются отклики детей, чья жизнь проходит в новых условиях, с «обновленными классными воспитателями». Наиболее типичные высказывания детей: «я стал задумываться о природе и о жизни», «пытаюсь понять родителей и близких», «меньше ссорюсь, стараюсь жить без конфликтов», «жизнь становится интересней», «у меня появились хорошие мысли», «стал больше читать», «много походов, экскурсий», «есть с кем посекретничать, у кого спросить помощи», «лучше стали отношения с одноклассниками», «лучше стали отношения с родителями», «улучшилось здоровье», «заинтересовался вопросом — кто я, какой я».

Главный вывод, который сделал научный коллектив, руководивший экспериментом, заключается в следующем: введение должности классного воспитателя позволяет реально переходить к личностноориентированной педагогике в массовой школе. Классные воспитатели в школе — актив школьного психолога. Только при условии их работы «в связке» можно говорить о наличии в школе психологической службы. Однако такая постановка вопроса ведет к коренному изменению программ переподготовки классных воспитателей. В этой программе практическая психология, социальная педагогика и методика воспитательной работы должны существовать на паритетных началах.

Многие директора школ в погоне за модой вводят новую должность, но по сути люди работают по-старому: дежурство, чистота, дневники, посещение, вызовы родителей и проч.; — нового качества не образуется. Если задачи личностно ориентированного

подхода всерьез принимаются воспитателем, он оказывается перед необходимостью серьезного самосовершенствования.

Директор школы должен помочь ему в этом, направить на такую учебу, где можно освоить и диагностические методики, и методы коррекции поведения, и получить коммуникативные навыки, и т. д. В Мурманской области, например, классные воспитатели обучаются на вечернем отделении психологического факультета, и это «делает» качественно иных педагогов и иным сам процесс воспитания.

Что выбирают директора? Обобщение практики показало, что директора школ при назначении освобожденного классного руководителя на тот или иной класс эмпирически исходят из следующего.

1. В данном классе много трудных, проблемных детей, слабая успеваемость, дисциплина, недостаточное внимание родителей к воспитанию — к этой группе относятся и «классы выравнивания».

2. При переходе детей из начальной школы в среднюю (V классы), когда вместо одного учителя появляется много учителей-предметников, дети остаются без постоянной опеки и внимания взрослого, к которому они привыкли. Если на этом этапе нет серьезного педагогического руководства (классы «разбалтываются», дети чувствуют одиночество, возникающие проблемы в учении, общении, досуге не решаются), такие классы впоследствии трудно восстановить для нормальной жизни и работы.

3. Нехватка классных руководителей приводит к тому, что администрация идет на риск и назначает освобожденного классного руководителя по параллели (два V или два VII класса и т. д.) или по вертикали (V—VIII, VI—IX классы).

4. В малокомплектных школах, где в классах 7—12 учеников (при отсутствии параллели), создаются разновозрастные вертикальные структуры.

Таким образом, в ходе эксперимента выявилось три варианта деятельности классных воспитателей: 1) с одним классом; 2) с двумя и более в параллели; 3) с двумя и более в вертикали.

Анализ опыта освобожденных классных руководителей показал, что новый гуманистический подход к воспитанию, ориентированный на личность школьника, а не на массу, возможен при условии ограничения количества воспитанников до 30 человек. И оптимальный вариант — один воспитатель на один класс. Там, где эти условия не соблюдаются (а в ряде школ на одного педагога приходилось до 70 человек), мы вновь возвращаемся к проблемам формализма, заорганизованности детей, равнодушия к их судьбам.

Этот количественный критерий применим и к другим вариантам деятельности классного воспитателя. Им определяется целесообразность и эффективность работы педагога в параллельных или вертикальных классах. К сожалению, увлекаемые модой на освобожденного классного руководителя, некоторые руководители школ ставят их в очень трудное положение. Они работают с еще большими перегрузками, чем прежде.

Таким образом, можно предостеречь руководителей школ от использования освобожденного классного руководителя в параллельных классах, где в сумме больше 30 человек.

В то же время есть примеры выживания эксперимента в параллельных классах. Условия успешности такой модели следующие: 1) если совместная работа с двумя классами проводилась уже в начальной школе и продолжалась несколько лет; 2) если большой класс, в котором уже сложились отношения между ребятами, разделен на два класса; 3) если организационно-воспитательная работа (самообслуживание, классные часы, работа по учебным проблемам) проводится отдельно в каждом классе, а досуг организуется в форме добровольной клубной деятельности.

Эффективность вертикальной организации классного руководства, как показывает анализ, обеспечивается следующими условиями: 1) если классный руководитель ведет старший класс в течение нескольких лет, добивается определенных воспитательных результатов и уже затем присоединяет младший класс; 2) если классному руководителю удастся обеспечить индивидуальную работу старших с младшими; 3) если правильно определяются виды совместной деятельности, в которых успешно самореализуются и старшие, и младшие. Однако подчеркнем еще раз: наиболее приемлемый вариант для реализации принципов гуманистического воспитания — работа воспитателя с одним классом. В таком случае он может входить в кооперацию с классными руководителями старших классов, обеспечивая обогащение воспитания за счет общения детей разных возрастов.

Перспективными, на наш взгляд, являются разновозрастные объединения в малокомплектных школах. Однако условия эффективности деятельности таких организационно-педагогических объединений во главе с классным воспитателем требуют дополнительных исследований.

Режим своей работы освобожденные классные руководители определили как творческий, но в рамках действующего законодательства о труде. Воспитатель-экспериментатор строит свою

деятельность: 1) на индивидуальной работе с ребенком; 2) с классом или группой воспитанников (организация творческих, познавательных дел, экскурсий, походов, самообслуживания, дежурства и т. д.); 3) с родителями; 4) с педагогическим коллективом школы; 5) с работниками внешкольных и досуговых учреждений (врач, библиотекарь, руководители кружков, секций и т. д.).

Анализ работы большинства педагогов показал, что классный воспитатель в течение рабочей недели выполняет следующую работу: утром встречает детей и перед началом занятий определяет состояние здоровья учеников, настраивает их на учебную деятельность, сообщает об изменении в расписании уроков и кабинетов для занятий; посещает по своему усмотрению уроки в своем классе; организует питание детей на перемене; организует дополнительные занятия или консультации для «отстающих»; проводит индивидуальные беседы с воспитанниками; участвует в подготовке очередного творческого дела; посещает семьи учеников, встречается с родителями в школе; ведет работу с учителями-предметниками, врачом, руководителями кружков и секций по выявлению проблем, получению информации об успехах и позитивных изменениях в развитии ребят. Однако главным педагог-экспериментатор считает работу по изучению ребенка и оказанию помощи в решении его проблем. С этой целью в конце недели классный воспитатель анализирует свою деятельность и полученный исследовательский материал, планирует работу на новую неделю.

Как правило, освобожденный классный руководитель имеет один методический день в неделю для самообразования.

Первоначально должность классного воспитателя вводилась в школах в порядке эксперимента. Оплата педагогам, переходившим на эту работу, производилась либо из целевых средств, выделяемых органами народного образования на местах, либо использовалась ставка воспитателя группы продленного дня и доплата за классное руководство. Плюс к тому классный воспитатель имеет право вести до 9 часов учебной нагрузки преимущественно в том же классе.

В настоящее время Министерство образования подготовило классификационную характеристику, функциональные обязанности классного воспитателя, есть он и в перечне должностей сферы образования.

Однако в связи с тем, что введение новых должностей централизованно не обеспечивается деньгами, иным директорам школ

приходится выбирать, что «в пределах фонда заработной платы» в данный момент важнее: психолог для всей школы, воспитатель группы продленного дня или классный воспитатель. Между тем опыт показывает, что в школах чаще возникает не альтернативная ситуация «или-или», а возможность финансировать и тех, и других: в начальной школе есть ГПД, в среднем звене «классные воспитатели», в старших классах куратор параллели, а в благополучных классах — традиционный классный руководитель. Всех их объединяет школьный психолог и заместитель директора по воспитательной работе. Так реализуется на деле принцип вариативности в управлении воспитательным процессом.

Директор школы. 1993. № 1.

Памятка освобожденному классному руководителю (классному воспитателю)

Советы классному воспитателю по основным направлениям его деятельности

Главной функцией в должности классного воспитателя является защита ребенка и создание условий для свободного развития его духовных и физических сил. Защитить ребенка — это значит не только поддержать его во взаимоотношениях с родителями, учителями, товарищами и т. д., но и помочь ученику раскрыть в себе все лучшее, создать условия для развития его способностей, в том числе способностей к самоопределению, самореализации, к саморазвитию. Такая позиция педагога и является основополагающей в работе с детьми.

1. Обеспечение здоровья школьников

Если классный воспитатель хочет, чтобы ребенок был физически здоровым, то ему необходимо самому овладеть физической культурой, знать свой организм, уметь поддерживать его в здоровом состоянии.

Педагог должен знать психологические и физиологические особенности развития ребенка на разных возрастных этапах, знать основные признаки физиологических расстройств организма детей, разбираться в причинах отклонений в здоровье, заниматься самообразованием в этой области.

А. Индивидуальная работа классного воспитателя

Классный воспитатель в течение всех лет работы с классом изучает особенности развития каждого ребенка. С этой целью он знакомится с семьей, выясняет наследственные и хронические заболевания ребенка, строит «генеалогическое древо», которое помогает раскрыть причины имеющихся или возможных заболеваний или отклонений в здоровье. Серьезной помощью в изучении состояния здоровья ребенка являются медицинская карта учеников, «Листы здоровья», где врачи указывают патологические, хронические заболевания ученика, а также консультации врача.

Проводит тестирование на выявление психического состояния ребенка, особенностей его характера, темперамента (помощником в диагностике может послужить и гороскоп для детей: журнал «Твое здоровье» № 4, 1989 г.), а также ведет наблюдения и беседы с учеником. Все это поможет классному воспитателю разработать индивидуальную программу «здоровье» каждого ученика, предъявлять ему задания и требования посильные, соответствующие состоянию его здоровья.

Совместно со школьным врачом, родителями классный воспитатель составляет личную программу питания, закаливания, физических и дыхательных упражнений, помогает выработать индивидуальный режим работы и отдыха, индивидуально необходимое количество сна; помогает ученику самому организовывать свой режим жизни.

Б. Работа с классным коллективом

Классный воспитатель помогает врачам и непосредственно участвует в проведении диспансеризации учеников класса.

Ведет серьезную работу по профилактике заболеваний и с этой целью проводит беседы о режиме, самоорганизации детей, учит детей точечному массажу, рецептам народной и нетрадиционной медицины, овладению методами релаксации (расслабления), проводит на уроках и переменах «физкультминутки».

Проводит беседы о личной гигиене человека, мужчины и женщины.

Ведет антиалкогольную и антитабачную пропаганду, разъясняет социальные и физиологические последствия наркомании (беседы, просмотр учебных кинофильмов, встречи с врачом-наркологом).

Проводит профилактическую работу по предупреждению несчастных случаев.

Обучает способам доврачебной помощи (обработка открытых ран, помощь при переломах и т. д.).

Организовывает спортивные соревнования, игры в классе, школе, на воздухе, экскурсии и походы в лес, спортивные семейные праздники.

Рассматривает на «малых педсоветах» вопросы, связанные с установлением бюджета времени на выполнение домашней работы, дозировки материала, количества письменных работ, характера домашней работы, корректирует программы по предметам и т. д. с целью сокращения перегрузок учащихся.

В. Участие в общешкольных и районных делах

Классный воспитатель организует участие в спортивных соревнованиях, туристических слетах и т. д., проводимых в рамках школы и микрорайона, пропагандирует здоровый образ жизни.

2. Общение

Если классный воспитатель хочет понять положение каждого ребенка в различных сферах общения: в семье, школе, во внешкольной среде, корректировать отношения между детьми, то ему опять же необходимо самому владеть коммуникативной культурой: способностью и умением объективно воспринимать окружающих людей, находить адекватные стиль и тон общения, способностью эмоционально отзываться на переживания других людей, обладать развитой рефлексией (самоанализом), учитывать особенности мышления людей, свободно владеть речью, т. е. образно и правильно выражать мысли.

А. Индивидуальная работа классного воспитателя

Прежде всего классный воспитатель должен изучить ребят, их взаимоотношения, проблемы в общении. Для этого во время бесед с родителями необходимо понять, в какой среде он воспитывается, сильны ли семейные связи, каков стиль взаимоотношений родителей с детьми, положение ребенка в семье, различать наследственные черты характера (замкнутый, открытый, болтливый и т. д.).

Классный воспитатель проводит тестирование и социометрию, выявляющие взаимоотношения ребят в классе, отношения мальчиков и девочек, лидеров и изгоев класса, индивидуальные черты характера ребенка, его проблемы в общении и т. д., а также проводит беседы с учеником, наблюдает за ним в различных сферах жизни, стремится понять, выявить его проблемы и помочь разрешить их, так как неблагоприятное положение ребенка в общении может

привести к появлению психических комплексов, срывов, что поставит под угрозу его здоровье, а значит, и развитие.

Изучив положение ребенка в сфере общения, классный руководитель должен очень тактично помочь в разрешении проблем, создать условия для коррекции отношений ученика с товарищами, взрослыми, родителями, создать условия для самоутверждения ребенка в коллективе, например, изменить социальную роль ребенка как «неудачника», «хулигана», «двоечника».

Доверительные беседы помогают ученику приобрести уверенность в своих силах, а в случаях неудовлетворительного поведения дают шанс для исправления отрицательных черт. Если вы хотите успеха, не надо морализовать, попробуйте объяснить последствия проступка, как он отразится на близких для него людях и на нем самом.

Б. Работа с классным коллективом

Деятельность классного воспитателя в сфере общения с классом заключается в формировании у детей коммуникативной культуры, создании благоприятного психологического климата в классе, семье. Для этого необходимо разработать программу общения применительно к данному классному коллективу, в которую необходимо включить:

— коллективные творческие дела: «огоньки», КВНы, походы, дискуссии, вечера отдыха и т. д., направленные на развитие речи, анализа и планирования коллективных дел и своей позиции, способности эмоционально отзываться на переживания товарищей, других людей;

— практикумы по этикету, где бы ребята учились находить адекватный стиль и тон общения, правилам и культуре поведения в обществе;

— беседы и дискуссии, а возможно, и лекции по общению, изучению Д.Карнеги, его принципов и способов общения с людьми;

— тренинги по общению;

— самоуправление ребят не только с целью формирования навыков организаторской и управленческой работы, но и умения управлять без конфликтов.

В. Участие в общешкольных делах и работа в микрорайоне

Классный воспитатель не должен ограничивать общение ребят только рамками своего класса. Это может привести к появлению группового эгоизма. Поэтому дружба, соперничество с параллельным, старшим или младшим классом, участие в общешкольных де-

лах, в различных секциях, праздниках, походах, трудовых десантах, озеленении микрорайона, выступлении в районных домах культуры, участие в районных праздниках помогают ребятам расширить рамки общения, познакомиться с новыми людьми, ощущать себя частью большого мира.

Вся работа классного воспитателя по формированию у детей культуры общения не даст положительных результатов, если она осуществляется без соблюдения норм элементарной нравственности во взаимоотношениях. Проблема нравственности должна пронизывать все сферы деятельности педагога, формирование и развитие личности ребенка на фундаменте общечеловеческих ценностей — вот основа творчества учителя.

Постижение всеобщих ценностей (человеческая жизнь, мама, Родина, семья, природа и т. д.) происходит и на уроках, и во внеурочное время, когда формируются умственные, нравственные, художественные, физические, коммуникативные способности, способности к саморазвитию.

3. Учение

А. Индивидуальная работа классного воспитателя

Чтобы помочь ребенку в обучении, классному воспитателю необходимо выяснить его учебные возможности, а именно:

— особенность мышления, умение выделять главное, самостоятельность;

— умение рационально планировать свою учебную деятельность;

— отношение к учению;

— интересы, склонности;

— осознание необходимости учебной деятельности;

— работоспособность;

— знание пройденного ранее материала;

— мотивы, необходимые для улучшения качества обучения.

Необходимо выявить причины отставания в учебе:

— состояние здоровья;

— отсутствие бытовых условий;

— пробелы в знаниях;

— недостатки преподавания;

— нет интереса к предмету;

— отсутствие определенных учебных навыков;

— отсутствие внимания, воли;

— особенности мышления.

Очень важна здесь беседа с родителями, которая поможет объяснить некоторые особенности в умственном развитии ребенка (наследственные признаки, психическая атмосфера в семье и т. д.).

Необходимо проводить тестирование на выявление познавательных интересов, способностей, особенностей мышления, памяти, внимания, воли, затруднения в учебе.

В личных беседах с учеником, с помощью наблюдения за ним на уроках и после классный воспитатель выясняет причины отставания или успеха в учебе, выясняет, каким образом ему помогают родители, товарищи, учителя, заставляют ли его делать домашнее задание или он выполняет сам, какая помощь необходима от учителя, каким образом стимулируется успешная учеба дома, на уроках.

В результате классный воспитатель имеет серьезный материал по индивидуальным и учебным возможностям ребенка, что дает ему возможность формировать познавательные интересы и расширять кругозор во внеурочное время.

Классный воспитатель организует совместную работу с учителями-предметниками, завучем по оказанию помощи ученику, рассказывает им об особенностях мышления, памяти и т. д. ребенка с целью использования форм и методов обучения, адекватных возможностям ученика (рекомендуется рассматривать эти вопросы на педагогических консилиумах учителей, работающих в данном классе).

Классный воспитатель организует консультативную помощь по предметам нуждающимся в ней ученикам; совместно с родителями разрабатывает программу помощи ребенку по предметам, в которых выявилось отставание, а также развития познавательных интересов: обсуждение фильмов, телепередач, книг, сочинение сказок, наблюдение за природой.

Б. Работа с классным коллективом

Классный воспитатель

— организует в классе познавательные беседы и игры (заочные путешествия, викторины и т. д.);

— организует экскурсии: в библиотеку, музеи, театры с последующим обсуждением;

— проводит диспуты, помогающие развивать диалогическое мышление, учиться мыслить в различных исторических логиках, нащупывать свой взгляд на мир, мыслить с самим собой, выдвигать необычные гипотезы, подкреплять их мыслительными экспериментами.

Учить диалогу на уроке, в кружковой и клубной деятельности — важнейшая задача педагога, ибо это готовит детей к творческому труду.

В. Участие в общешкольных делах

Классный воспитатель помогает в проведении общешкольных олимпиад, конкурсов знатоков, тематических предметных вечеров и др.

4. Организация досуга

Это и время отдыха, и развитие способностей и интересов, и свободное общение с людьми. Благотворное развитие школьника в сфере досуга происходит, если классный руководитель соблюдает следующие правила:

- формы и содержание досуга не навязываются школьникам, а добровольно выбираются ими;
- досуговая деятельность строится на принципе самоуправления, ребята сами выступают организаторами своего досуга;
- разумно чередуются нагрузки и формы организации досуга (от шумной дискотеки — к спокойному общению школьников).

А. Индивидуальная работа классного воспитателя

Чтобы помочь ученикам интересно и разумно организовать свой досуг, необходимо:

- изучить потребности ребят, их интересы;
- выяснить, в каких кружках и секциях они занимаются;
- соответствуют ли занятия в кружках, секциях психофизиологическим, физическим, интеллектуальным, коммуникативным возможностям ребенка.

Какая им нужна помощь?

Эту информацию классный воспитатель может получить от родителей (к чему больше склонен ребенок; как проводят свободное время родители и дети, семейные хобби); от руководителя кружка, секции, клуба (возможности, успехи, проблемы ребенка), от самого ученика путем индивидуальных бесед, наблюдения на переменах, в классных делах, вне школы; путем тестирования, выявления его интересов, желаний и т. д., от товарищей по классу и друзей.

Выявив индивидуальные интересы ребят, классный воспитатель должен помочь ученикам в решении их проблем, в выборе кружков, секций, клубов (тем, кто еще нигде не занимается, но хочет).

Б. Работа с классным коллективом

Классный воспитатель строит совместно с детьми деятельность класса по организации досуга таким образом, чтобы она была разнообразной и значимой для ребят, направленной на формирование культуры проведения досуга, культуры общения и труда путем:

- расширения познавательного и культурного кругозора учащихся (экскурсии, предметные вечера, встречи, диспуты, конкурсы, посещение кино, театров и т. д.);

- участия в общественно значимой деятельности (экология, охрана памятников и т. д.);

- укрепления здоровья и организации отдыха (спортивные праздники, игры, соревнования, туристические походы, экскурсии в лес, парк и т. д.);

- укрепления семейных связей (семейные клубы, праздники, кружки, семейные беседы, вечера отдыха и т. д.);

- изучения обычаев, обрядов (участие в народных праздниках, организации кружков народной игрушки, рисунка, традиций, историческое краеведение, беседы и т. д.);

- участия в национальных и государственных праздниках, поисковая работа;

- организации коллективной творческой деятельности класса (творческие дела, «коммунарские сборы»);

- организации добровольной трудовой деятельности с элементами экономической целесообразности, вовлечения в ученические кооперативы, кружки технического творчества, «Умелые руки», «Сделай сам», работа в летних трудовых лагерях и т. д.;

- создания условий для творческой самореализации в организации спортивной, художественной, технической деятельности.

Досуг — важнейшая сфера развития самоуправления детей школьного возраста. Классный воспитатель создает условия для развития самоуправления, принимает участие в работе органов самоуправления в своем классе, тактично направляет работу лидеров, не ущемляя их самостоятельности и активности. Совместно с учениками планирует, организует и анализирует коллективную творческую деятельность в классе.

Учитывая, что в досуговой деятельности ярко проявляется индивидуальность, творческие возможности, нравственные качества школьников, классный руководитель внимательно наблюдает за детьми и использует новые знания о них в воспитательной работе. Он может применять как отдельные формы работы (беседы, просмотр кинофильмов, спектаклей с последующим обсуждением, чте-

ние религиозной литературы как части мировой культуры и т. д.), так и клубную форму, сочетающую синтез различных видов деятельности (например: забота о жителях микрорайона с помощью клуба «Милосердие» и его составной части — «бюро добрых услуг», подготовка спектаклей в домах престарелых, организация спортивных праздников для многодетных и стариков, изготовление игрушек для детей-инвалидов, детей, живущих в детских домах, обучение стариков психотренингу и т. д.).

В. Участие в общешкольных и районных делах

Классный воспитатель не изолирует свой класс от школьной жизни (это может привести к появлению группового эгоизма), и поэтому он участвует, как и другие классы:

— в разработке плана общешкольных мероприятий, экскурсионной, туристической работы;

— в общешкольных праздниках, трудовых акциях, районных мероприятиях.

Актив класса работает в содружестве с органами общешкольного самоуправления. Досуговая деятельность класса осуществляется как часть целого — всей воспитательной работы: она тесно связана с организацией здоровья, общения, ученья и пр.

Документация педагога-экспериментатора

Рабочий дневник. Его форму можно выбрать произвольно. Предлагаем разделить его на три части (раздела).

В первый раздел рекомендуем включить понедельные планы работы и корректировать их в течение недели, кратко излагая выполнение заданий, причины их невыполнения с указанием выявленных проблем.

Во втором разделе выписать в алфавитном порядке фамилии учеников класса, оставляя на каждого ученика не менее шести страниц: на первом листе дать характеристику ученика, сведения о родителях, описание жилищных условий и т. д. На втором листе можно записывать все, что касается здоровья ребенка, на третьем — заметки в сфере учения, на четвертом — досуга, на пятом — общения, на последнем, шестом — семья.

На каждом из этих листов следуют записи.

1. Каким образом изучался ребенок.
2. Какие проблемы наиболее актуальны для этого ребенка.
3. Способы работы по решению этих проблем.
4. Эффективность работы.

В третьем разделе сделайте записи.

1. Способы изучения коллектива класса.
2. Вскрытые проблемы развития класса.
3. Планы разрешения этих проблем.
4. Анализ эффективности работы.

Материалы исследования (тесты, опросники, анкеты). Они обрабатываются педагогом и в виде схем, таблиц, графиков хранятся в картотеке в разделе «Класс». В картотеку для учащихся (на каждого ребенка) вносятся материалы диагностических исследований (сочинения, рисунки, анкеты, записи бесед с учеником и пр.).

Советы вразброс

Рекомендации данной памятки не охватывают всего объема деятельности классного воспитателя.

1. Надеемся, что вы не забудете:

— проводить педагогические консилиумы, индивидуальные беседы с учителями и родителями по проблемам воспитания и развития личности школьника;

— проводить классные родительские собрания с целью педагогизации родительской общественности;

— взаимодействовать с методическим кабинетом отдела народного образования по проблемам воспитания, организатором внеклассной и внешкольной воспитательной работы, завучем и директором школы.

2. Напоминаем, что взаимоотношения с коллегами прямо сказываются на результатах вашей работы с детьми. Эти отношения следует строить таким образом, чтобы товарищи по работе увидели в вас союзника, человека, способного разобраться в сложных психологических и педагогических ситуациях на уроке, лучше понять личность каждого ребенка. Чтобы избежать конфликтов, нужно не жалеть времени на общение с учителями, совместно выработать принципы отношений с детьми, обсуждать методы, подходы к каждому, чтобы возникало общее адекватное представление о личности ученика, учиться строить взаимоотношения с детьми на основе справедливости.

3. Помните, что работа классного руководителя-экспериментатора направлена на качественное улучшение состояния дел в воспитании и развитии личности, а не на увеличение количества мероприятий.

4. Психологи напоминают, что «учитель умирает в авторитарном монологе и возрождается в диалоге — сотрудничестве с уче-

никами». Поэтому необходимо учитывать следующие условия успешности воспитания:

- включать ребенка в значительную для него деятельность;
- демонстрировать последствия поступка для референтной (значимой) товарищеской группы;
- предоставить возможность смены ролей и социальной позиции личности в группе;
- учитывать мотивы жизненной активности личности (чего добивается ребенок, так или иначе проявляя себя).

Учет этих условий особенно поможет вам в работе с трудными детьми, детьми-карьеристами, инфантильными детьми.

5. Вот что советует Януш Корчак:

«Детские годы — долгие важные годы жизни ребенка... Уважайте труд познания... Уважайте собственность ребенка и его бюджет... Уважайте тайны и отклонения тяжелой работы роста в подростковом периоде... Уважайте текущий час и сегодняшний день! Как ребенок сумеет жить завтра, если мы не даем ему жить сегодня сознательной, ответственной жизнью?»

«Хороший воспитатель от плохого отличается только количеством сделанных ошибок и причиненного детям вреда.

Есть ошибки, которые хороший воспитатель делает только раз и, критически оценив, больше не повторяет, долго помня свою ошибку. Если хороший воспитатель от усталости поступит бестактно или несправедливо, он приложит все усилия, чтобы как-то механизировать мелкие надоедливые обязанности, ведь он знает, что все неладное от нехватки у него времени.

Плохой воспитатель свои ошибки сваливает на детей.

Хороший воспитатель знает, что стоит подумать над пустячным эпизодом, за ним может стоять целая проблема — не пренебрегает ничем.

Хороший воспитатель знает, что он делает по требованию... властей <...>, под диктатом существующих условий. И он знает, что диктат имеет в виду добро детей лишь постольку, поскольку учит гнуть спины, подчиняться, рассчитывать, приучает к будущим компромиссам.

Плохой воспитатель полагает, что дети и в самом деле должны не шуметь и не пачкать платье, а добросовестно зубрить грамматические правила.

Умный воспитатель не куксится, когда он не понимает детей, а размышляет, ищет, спрашивает их самих. И они его научат не задевать их слишком чувствительно, было б желание научиться!»

«Ты вспылыв, — говорю я мальчику. — Ладно, дерись, только не слишком больно, злись, но только раз в день». Если хотите, в этой фразе я изложил весь педагогический метод, которым я пользуюсь» (Жорчак Я. Как любить ребенка. М., 1990).

6. Учительская газета «Перемена» предлагает следующие советы воспитателям...

Если ребенка постоянно критикуют, он учится ненавидеть.

Если ребенок живет во вражде, он учится агрессивности.

Если ребенка высмеивают, он становится замкнутым.

Если ребенок растет в упреках, он учится жить с чувством вины.

Если ребенок растет в терпимости, он учится принимать других.

Если ребенка подбадривают, он учится верить в себя.

Если ребенка хвалят, он учится быть благородным.

Если ребенок растет в честности, он учится быть справедливым.

Если ребенок живет в безопасности, он учится верить в людей.

Если ребенка поддерживают, он учится ценить себя.

Если ребенок живет в понимании и дружелюбии, он учится находить любовь в этом мире.

Памятка родителям

Предлагается «Памятка для родителей», используемая в работе классных воспитателей с родителями в г. Конаково Тверской области, в школе № 1.

С целью воспитания у детей доброты во всех ее проявлениях — добросердечной услужливости, любви к людям, милосердия, доброжелательности, сострадания —

рекомендуем:

1. Общение родителей с детьми не менее 3—4 часов в стуки, в том числе:

а) совместный общественнополезный труд взрослых и детей (до 1 часа);

б) совместное общение с природой детей и взрослых (до 1 часа);

в) чтение ребенком книг (до 1 часа, в том числе вслух — до 39 мин.);

г) чтение и пересказ сказок родителями, другими взрослыми детям до 12 лет (до 30 мин.);

д) организация игр и занятия спортом взрослыми для детей (до 1—2 часов в день).

2. Уважаемые родители, не кричите на детей и вы убедитесь, что ребенок научился вас слышать.

3. Не злоупотребляйте алкоголем, курением, не приносите домой чужое. Помните, дети копируют вас, они отражение вашей семьи.

4. Прибегайте к эмоции страха только в крайнем случае, но доводите начатое дело до конца, помня, что воспитывают мелочи и секунды.

5. Помните, что, если вы человек добрый, вас будут окружать хорошие люди, если вы человек злой — злые.

6. Воспитание — это передача детям вашего жизненного опыта. Чем выше ваша чувственная сфера, тем больше вы можете сопереживать чужую беду и радость. Будьте милосердны.

7. Если у вас возникли трудности в деле воспитания, обратитесь за помощью в школу.

О работе с родными воспитанников (из опыта Фрунзенской коммуны)

Проблемы воспитания и развития личности ребенка решаются успешно при контакте педагога и родителей ученика, а также между родителями и детьми. Каким образом можно включить родных воспитанников в единую заботу о воспитании детей?

1. Опора на родителей, которые становятся по их желанию помощниками классного воспитателя и старшими друзьями детских микроколлективов (заботятся о создании микроколлективов, проводят беседы, «свечки», ходят в походы, в лес и т. д.).

2. Включение родных воспитанников в планирование, подготовку, проведение и обсуждение вместе с воспитанниками коллективных творческих дел, творческих праздников, при этом опираться на увлечение самих взрослых.

3. Коллективная работа родителей на родительских собраниях, создание творческих бригад, обсуждение задач, планов на очередной период, обсуждение результатов сотрудничества и т. д.

Памятка освобожденному классному руководителю. М., 1991.

Варианты деятельности классного руководителя

Проблема вариативности деятельности классных руководителей возникла в связи с демократизацией общества, с осознанием многообразия условий, в которых живет школа, различием между учебными классами по возрастным, социальным, индивидуальным характеристикам детей, наконец, в связи с трудностями, которые

испытывает школа и общество в воспитании подрастающего поколения.

Гуманистическая школа — это школа, которая прежде всего нацелена на индивидуальный, личностный подход к каждому ребенку. Чтобы решать эту задачу, в первую очередь необходимо создавать соответствующие условия для тех, кто призван опекать, развивать и воспитывать учащихся, кто ежедневно общается с ними и заботится о них. Речь идет о зарплате, материальной, методической помощи классным руководителям. Демократическая школа — это школа, в которой у детей и родителей появляются возможности выбора не только учебных предметов, но и организационных форм существования классного коллектива. Проводимый эксперимент, по сути дела, выводит нас на решение проблемы дифференцированного подхода к организации воспитательного процесса в школе.

Опыт вариативной организации классного руководства, осуществленный в Московской, Владимирской областях, Краснодарском крае и других, уже дал некоторые образцы построения работы классного руководства в зависимости от возраста детей: в старших классах — кураторы параллели, в младшем подростковом возрасте — освобожденный воспитатель класса. Есть опыт работы классного руководства в двух классах с ребятами 12—14 лет. Все эти варианты существуют наряду с традиционной формой работы классного руководителя, выполняющего свои обязанности с полной учебной нагрузкой. Естественно, все эти варианты могут существовать в одной школе. Задача сегодня состоит в том, чтобы определить, при каких условиях (с каким возрастом, с каким контингентом детей: по уровню воспитанности, социально-психологической ситуации в семье, состоянию отношений в классе) приемлем тот или иной вариант.

Но какую бы форму работы с классом школа ни избрала, важнейшей остается проблема определения содержания работы в новых условиях. И здесь учитель, берущий на себя обязанности педагогического руководства классом, должен в принципе изменить ориентир: он имеет дело не с абстрактным коллективом, который ему нужен, чтобы через него поддерживать дисциплинированность и нравственность отдельных учеников, а с общностью, в которой есть отдельные дети, самобытные личности с индивидуальным характером, с неповторимым жизненным опытом и социальными условиями. Воспитатель класса — на самом деле друг, Защитник, советчик и духовный наставник каждого

отдельно взятого ребенка, проводник человеколюбия и высоких гражданских чувств.

Мы привыкли идти в класс с требованиями к ученикам: лучше учиться, лучше вести себя, приходим принимать меры по жалобам других учителей, т.е. мы идем к детям со своими проблемами. А на самом деле в гуманистическом воспитании все наоборот. Мы должны так построить отношения с детьми, чтобы каждому из них захотелось поделиться с воспитателем класса своими проблемами, чтобы мальчик и девочка приходили к своему старшему товарищу с просьбой помочь решить возникшие у них проблемы, будь то трудности с изучением математики, несправедливость учителя, непонимание товарищей; шли бы с обидами, которые рождаются в семье...

Многолетний опыт фронтальной работы с классом, морализирование на классных собраниях, вызовы родителей, поиск наказаний, по существу, не давали глубинных результатов в воспитании. Они лишь прятали, относили «на потом» решение действительно жизненно важных для детей проблем. Чтобы уйти от этого порочного круга, педагог должен сам его и разорвать. Для этого надо идти не от коллектива к ребенку, а от кропотливой работы с ним — к созданию нравственно здоровой среды, способной предоставлять условия для благоприятного развития каждого. Успех работы с отдельно взятой личностью школьника — это и есть то главное, чем участники эксперимента смогут поделиться с коллегами, работающими традиционно. Это и есть то главное, что может дать действительно результат, нужный и родителям, и школе, и каждому воспитаннику.

Чтобы так работать, надо хорошо знать своих учеников, их здоровье, их интересы, отношения с семьей и товарищами. Такое знание поможет понять истоки трудностей, которые возникают в воспитании проблемных детей, а также понять, что мы пока не дали тем детям, способности которых школа не может развивать в достаточной степени.

Чтобы так работать, надо на практическом уровне знать психологию возраста, овладеть техникой индивидуального общения с детьми, родителями и коллегами, психологическим тренингом, методикой коллективной творческой деятельности.

Чтобы так работать, естественно, надо знать себя, надо работать над собой, над повышением своей педагогической культуры и педагогического мастерства.

Все это и есть, в кратком изложении, та деятельность, которая предстоит учителю-экспериментатору. В ее осуществлении ему по-

может и курсовая переподготовка, семинары, конференции, обмен опытом, и методические рекомендации, и самообразование, и самоорганизация.

Вы скажете, задачи, которые здесь поставлены, благородны и важны. Но ведь этим надо специально заниматься. Вести полную учебную нагрузку по предмету и совмещать ее с работой классного воспитателя невозможно. Да. Это так. Поэтому важнейшая задача эксперимента — доказать: если государство, общество хочет, чтобы школа хорошо воспитывала подрастающее поколение (в условиях, когда мамы и папы ввиду большой занятости не могут уделять достаточного внимания своим детям, когда семья воспитательную функцию на себя еще долгое время не будет брать, как это принято в большинстве цивилизованных стран), оно должно соответственно оплачивать эту работу.

Мы полагаем, что в результате эксперимента будут выявлены экономические механизмы оплаты труда освобожденного классного руководителя, дана квалификационная характеристика этой должности. А в перспективе, мы надеемся, общество придет к необходимости перевести всех классных руководителей на новую должность классного воспитателя.

*Воспитание и педагогическая поддержка детей
в образовании. М., 1996.*

ПЕДАГОГИКА ИГРЫ

Игра как средство дополнительного образования подростков

Публикуется впервые

В результате многолетней опытной работы нами был вычленен особый тип игр, который мы назвали «познавательнo-ролевыми». Смешанный тип игр наиболее характерен для детей школьного, особенно подросткового возраста. Двусоставным определением типа игры мы подчеркиваем, с одной стороны, доминирующую функцию развития, которую они выполняют (развитие познавательной сферы), с другой стороны, основной способ деятельности и взаимодействия в игре — «ролевая».

Остановимся в этой связи на материалах опытной работы. Основываясь на опыте экспериментального внешкольного учреждения АПН СССР — пионерского лагеря «Маяк» (1980—1985 гг.), считаем целесообразным предложить подход к игре как к коллективной творческой деятельности. Речь пойдет о совместной разработке и реализации детьми и взрослыми комплексных образовательных ролевых игр на исторические, географические, биологические, литературные сюжеты.

В процессе этой работы и в ходе самих игр складывается та самая образовательнo-воспитательная ситуация, которую можно охарактеризовать как активную субъектную деятельность детей и подростков. Особое значение коллективных творческих игр заключается также в том, что они выполняют функцию связи учебной и внеучебной деятельности школьников, замыкают

актуальные игровые потребности детей на творческую переработку познавательной информации. В результате чего подростки освобождаются от оков формального знания и погружаются в ситуацию живого поиска, открытия. Такие игры способствуют самопознанию и самореализации ребенка, умению сочувствовать, сопереживать, понимать другого человека, что в целом, закрепленное в других сферах жизнедеятельности, создает предпосылки воспитания гуманной личности.

Основное достоинство ролевых игр-драматизаций состоит в необходимости воплощения избранного сюжета и ролевой позиции, которая ведет к тому, что дети вынуждены получить соответствующие знания и о ситуации, в которой действует герой, и об образе, подражать которому приходится. Так игра формирует потребность в познании и стимулирует поиск средств немедленного удовлетворения этой потребности.

Заметим, что многие стихийные игры детей — в войну, в разведку, в геологов, мореплавателей, проходят на достаточно примитивном уровне познавательной информации, почерпнутой ранее из книг, кино, телеспектаклей. Точность воспроизведения событий и поступков здесь трансформируется временем и личностью. В играх-драматизациях, организуемых педагогами, уровни достоверности игрового материала значительно выше за счет советов, помощи старших, требований опираться в игровом творчестве на данные науки, научно-популярной, художественной литературы.

Обратим внимание на тот факт, что связь игры и познания в разные периоды календарного года неодинакова. В учебное время познание занимает ведущее место в развитии личности школьника и в воспитательном процессе. В каникулярный период первенство среди других видов деятельности следует отдать игре. Когда же познание и игра вступают во взаимодействие, тем самым как бы осуществляется содержательная и временная связь учебной и внешкольной работы.

Замечено, что в самостоятельных играх школьники часто затевают игры на исторические темы, разыгрывают события, далекие от повседневной жизни, предпочитая героическую тематику всякой другой. (У подростков 12 лет в сюжетно-ролевой игре, как показывают исследования и наш опыт, героическая тематика занимает до 52%.) Это обстоятельство учитывалось при выборе сюжетно-ролевой игры как формы организации познавательной деятельности в каникулярное время и при определении тематики игр. Чтобы выполнить стоящие перед ней задачи, игра должна быть:

познавательной по своей направленности; комплексной по взаимосвязи педагогических задач, сочетанию элементов из различных типов игр; театрализованной и ролевой по форме и массовой по количеству участвующих в ней детей и взрослых.

Решая задачу поиска путей преемственности учебно-воспитательной работы школы и внешкольных учреждений (в частности, пионерских лагерей), в пионерском лагере «Маяк» АПН СССР в течение ряда лет шел эксперимент по расширению интеллектуальной базы и кругозора подростков в формах, принципиально отличных от тех, что используются учителем на уроке. Основным средством, с помощью которого решалась эта задача, была массовая театрализованная познавательно-ролевая игра-драматизация «Ожившие страницы истории». Первая серия таких игр создавалась по мотивам всеобщей истории («Охота на мамонта», «Древнегреческие олимпийские игры», «Поиски индульгенции»). Вторая — по мотивам отечественной истории («Новгород Великий», «Куликовская битва», «Окно в Европу», «Наука побеждать», «Отчизны верные сыны. 1812 г.»). Каждая игра предоставляла подросткам специфическую атмосферу и площадку реализации роли и себя в ней. Одна эпоха разворачивалась перед играющими то в виде ярмарки, вече, народных игр-ш, то в виде оживших былин и сказаний, другая — в инсценированной ссоре князей, военных баталиях; третья — в смотре потешных войск, во взятии крепости или в церемонии ассамблеи екатерининских времен.

Игровая форма помогала переводить воображаемые действия в реальное поведение, тем самым чисто интеллектуальное знание становилось знанием осознанным и эмоционально пережитым.

В ходе подготовки игр явно обнаруживалась тяга ребят к углубленному изучению истории. Огромным спросом пользовалась мемуарная, искусствоведческая литература (в ней брали образцы для декораций, костюмов, грима), исторические романы. Не говоря уже об учебниках — и школьных, и вузовских. Копии подлинных исторических документов, к которым школьники редко обращаются даже в условиях учебного процесса, теперь становятся на одно из значимых мест, поскольку из них черпаются героями игр материалы для речей, дискуссий, факты для создания игровых коллизий.

Начало историческим играм в «Маяке» положила игра «Охота на мамонта», перемещавшая ребят в эпоху первобытного человека. На этапе разработки игры из бесед с ребятами выяснилось, что у подавляющего большинства детей существует надменно-ироничное

отношение к своим человеческим прародичам: с точки зрения современного подростка это этакие «недоумки», только что спустившиеся с веток, ничего не знающие и не умеющие. Такое представление отчасти является результатом вульгарно-материалистического изложения истории в школьных учебниках, а с другой стороны, вызвано отсутствием у современных городских детей личного опыта переживания экстремальных ситуаций, связанных с жизнью человека в природе. Естественно, что подобные стереотипы в отношении к другим людям (к современникам или жившим в прошлом) приводят к отчуждению, неумению понимать их, сопереживать им.

Поэтому ключевой проблемой игры «Охота на мамонта» становится моделирование ситуации неопределенности, имитирующей полную страха, неизвестности и борьбы за существование жизнь первобытного человека. Для решения этой задачи меняется весь подход, который был традиционен для разработки подобных коллективных творческих игр в «Маяке». Разрабатывает игру не совет дела, а творческая группа из старших воспитанников и педагогов. Цель и содержание игры для всего лагеря остаются в тайне, их знают только разработчики, а для всех выдвинута маскировочная цель: готовимся к конкурсу первобытных одежд и ритуальных танцев.

Когда же «карты» были раскрыты, игровые коллективы получили задания: каждый отряд должен превратиться в племя первобытных охотников, построить себе жилище, сделать костюмы, орудия труда, избрать вождя и старейшин. Игра была построена так, чтобы дети неожиданно включались в выполнение различных игровых задач: преодоление страха перед «духами», неизвестным пространством, неожиданными зрительными, слуховыми ощущениями, в борьбу за сохранение огня.

Отряды по очереди попадали в «пещеру ужасов», на «тропу смелости». Затем все собирались на праздник дружественных племен на поляну Большого огня, где происходила «охота на мамонтов» и совет старейшин. Условные игровые препятствия, преодоление, борьба требовали от играющих проявления ловкости, выносливости, находчивости, умений коллективно взаимодействовать, т. е. большого напряжения духовных и физических сил.

На «тропе смелости» каждое племя должно было преодолеть естественное препятствие в лесной местности, сохранив любой ценой огонь. В руках самого сильного «члена племени» находился горящий факел, с которым нужно было пройти над пропастью, преодолеть

водную преграду, пробраться через лесные дебри, прыгать с высокой кручи, а местами переползать. Огонь охранялся от воды и ветра, передавался из рук в руки, но был сохранен всеми «племенами». Эта часть игры показала ребятам, каких усилий стоило первобытному человеку сохранение огня. В игре стала очевидной истина, что огонь спланивал людей в их борьбе за существование.

«Тропа смелости» выводила ребят на поляну Большого огня (поле лагерного стадиона). Здесь перед началом «охоты на мамонта» разыгрывались ритуальные сцены поклонения солнцу. Массовое действие было основано на подражании шаманам и старейшинам. Ритуальные танцы, заклинания, жертвоприношения давали возможность увидеть и понять наивность и ограниченность представлений древнего человека об окружающем мире и причинах происходящих в нем явлений.

Ритуальные сцены сменила сама «охота». На поле стадиона была условно выгорожена территория обитания мамонтов. В трех местах этой площадки были устроены «ямы» для загона (их обозначали днищами от туристических палаток, чтобы избежать возможных в игре травм). Роли мамонтов исполняли двое самых выносливых и физически сильных мужчин из числа руководителей кружков и физруков. Группы охотников также состояли из физически сильных ребят (6 групп по 12 охотников в каждой). В руки «охотникам» давалась сетка для футбольных ворот. Это и было их «орудие охоты». По условиям игры-охоты необходимо было при помощи сети загнать мамонта в яму. На это давалось каждой группе охотников по 3—5 минут.

По истечении времени играющих сменяла другая группа охотников. За это короткое время ребята должны были выработать тактику охоты: догадаться собрать сеть в руках, чтобы она не путалась под ногами; сомкнуть ряды к центру, чтобы группа была мобильнее; и наконец в группе должен был выделиться стихийный лидер, который возьмет на себя руководство действиями играющих и ответственность за его результаты.

Последующий разбор и анализ игры в отрядах показал, что именно неожиданность появления игровых задач, эмоциональное напряжение, связанное с их решением, совместные переживания ребят сместили их взгляд на первобытного человека: многие засомневались в себе — а смог бы я вынести такие испытания, окажись и вправду жителем того времени? А отсюда появился и более дружелюбный и понимающий взгляд на своих далеких предков. Одновременно познавалась необходимость взаимодействия людей

в процессе совместной охоты, других видов труда, благодаря чему и развивалась социальность первобытного человека — его мышление, речь, трудовые навыки.

Другая историческая игра касалась событий русской истории второй половины XVIII в. Одна ее часть была посвящена страницам русского военного искусства, связанным с именем великого полководца А. В. Суворова. «Наука побеждать» — так и называлась эта игра. Игра строилась как отражение двух важнейших маневров: штурма Измаила и перехода Суворова через Альпы.

Для игры четыре младших отряда поделили на две армии: русскую и турецкую. Воины в экстренном порядке начали изучать планы и ход исторического сражения по книжкам издательства «Малыш», клеить из картона и бумаги элементы головных уборов и мундиров, делать деревянные сабли и ружья. Вечером на разных концах стадиона выросли два палаточных лагеря: русский и турецкий.

Тревожную ночь малыши во главе со своими военачальниками Суворовым и Юсуф-пашой провели «в походе». Радостному возбуждению не было конца, ведь большинство ребят впервые спали в палатках под открытым небом, да к тому же, несмотря на пароли и ночные дозоры, нет-нет, а мелькали в кустах «вражеские лазутчики». Утро началось с боевого смотра войск и оружия. Завтракали дымящейся кашей прямо на походном биваке.

Суворов двинул свои войска к Измаилу обходным маневром через лес, а турки, завидев это, бросились задраивать последние щели в своей неприступной цитадели. Крепость выглядела внушительно: деревянные постройки игрового городка октябрят были превращены в крепостные укрепления, их стены соорудили из толстых бревен, между которыми живописно раскинулись звенья изгородей, мостков, жерла пушек из асбестовых труб. А для пушечного устрашения противника на колу торчала матерчатая голова «врага». Когда приготовления к штурму были закончены, Суворов послал в крепость ультиматум. Голос диктора, усиленный микрофоном, поведал участникам сражения и зрителям о намерениях сторон, диспозиции сил и дерзком ответе паши на полученный ультиматум. Действие игры разворачивалось своим историческим чередом, а диктор продолжал комментировать события текстом дошедших до нас документов.

Суворовские солдаты, вдохновленные речами своего полководца, двинулись на «штурм» крепостного вала. От залпов вражеских орудий «вспыхнула земля» (это по шпагату, смоченному соляной жидкостью,

в разных направлениях побежали огненные змейки). Но не растерялись суворовские солдаты, кинулись к ведрам с песком и затушили «пожар». Первая атака была отбита.

Потом Суворов, стоя на еще дымящейся катушке, командовал победным маршем своих молодцов, награждал их медалями «За отвагу» и все восхищался своими солдатами: «Вы — орлы! Вы — чудо-богатыри. Вы — спасители и защитники Отечества». А пленные турки хмуро смотрели на эту браваду и молча разматывали свои чалмы из полотенец.

Следующий этап игры — «Взятие Альп». Горный хребет Альп — это крыша одноэтажного дома. Держась за веревочные поручни и карабкаясь по специально проложенным трапам и лестницам, храбрые воины «перешагивали» через «Альпы», и таким же способом спускались с противоположной стороны крыши. Прошло почти полчаса, пока последний солдат не оказался по ту сторону горного хребта. И хотя было видно, как у многих дрожат колени, но глаза у всех без исключения светятся ужасом, восторгом и отвагой одновременно.

Эта игра поставила ребят перед серьезным испытанием: не надо было преодолевать страх. Но предлагаемые игровые ситуации давали возможность одновременно проявить отвагу, мужество, ловкость и высокую дисциплину коллективного взаимодействия. В процессе подготовки и в самой игре ребята узнали много нового о доблести и мужестве простых русских солдат, о славе русского оружия.

В игре были затронуты разные пласты истории. Если малыши проигрывали «Загадочный век» — батальные сцены конца XVIII в., то старшие ребята прикоснулись к быту простолюдинов, нравам, культуре, дворцовой жизни. Раскрывалась эта тема в драматизациях через живые картины, жанровые оценки, инсценировку придворного бала. У каждого отряда свое задание: один изображает жизнь крепостных крестьян, другой — восстание Пугачева, третий — замечательные изобретения Кулибина и Ползунова, четвертый — дворянское «вольнодумство» и тайное общество, а отряд вожатых готовил бал. В разных уголках лагеря — на специальных подмостках и крылечках, в клубе, на лагерном стадионе и просто на живописных лужайках — разместились живые картины истории. Те ребята, которые заняты в «драматизациях», все из XVIII в., остальные — гости из будущего XX в.

Так началось путешествие в историю. Переходя из одного места в другое, «зрители» то попадали на «Тропу народных бедствий» —

тут продают семью крепостных, там забирают кормильца в рекруты, а вот Пугачев гонится по лесу за «притеснителями», а потом чинит над ними суд; то любовались многокрасочной ярмаркой, то присутствовали на заседании масонской ложи.

А вечером был бал. Царица сидела на троне и отвечала на вопросы обо всем периоде своего царствования. Здесь собрались все замечательные люди эпохи. Диалоги прерывались то выступлениями артистов крепостного театра графа Шереметьева, то танцами в стиле тех времен.

Эта игра расширяла и эмоционально окрашивала представления ребят о русской истории XVIII в.

Специальные беседы с подростками после ряда исторических игр показали, что у большой группы детей значительно обогатились понятийно-предметные представления, например, о таких реалиях Древней Греции, как Акрополь, туника, амфора, стадия, марафон, или средневековья — индульгенция, рыцарь, орден, герб, турнир, пошлина, еретик, покаяние, гёзы. Широкое знакомство с мифами (с акцентом на образности мышления и мироощущения древних греков) сделало надолго в обиходном языке лагеря нарицательными выражения «авгиевы конюшни», «ахиллесова пята», «самовлюбленный Нарцисс» и т. п.

Таким образом, связь познания и игры становилась в то же время формой связи другого уровня — сплава учебной и внешкольной работы, ориентированной на дополнительное образование.

Развитие творчества подростков в игровой деятельности, сопряженной с познанием,— это еще одна проблема, которой были постоянно озабочены педагоги «Маяка». Педагоги рассуждали следующим образом: «Творчество невозможно без смещения стереотипов. Значит, наши игры должны моделировать ситуации раскачивания и смещения привычных убеждений. Часто источником открытия становится умение переносить знания из одной области в другую — значит, в игре мы будем создавать ситуацию недостатка информации, вариативности выбора решений. Психологическая база творчества — развитое образное мышление. Значит, игра должна быть сопряжена с разными видами искусства и вопросы: «Что из чего сделано? Как это изображено? Как до этого додуматься?» — постоянно находиться в поле коллективного поиска и анализа уже сделанного. И, наконец, творчество невозможно без открытости и свободы, а потому в игру мы будем вносить смеховое начало, метод «карнавализации сознания», которые закладывают основы нового свободного мировоззрения подростков.

Такие подходы и стремились реализовать в совместной игровой деятельности ребята и взрослые.

Серию комплексных игр, разрабатываемых в пионерском лагере «Маяк», можно дополнить географической игрой «**Наши географические открытия**» (по курсу учебников географии, истории 6-го класса общеобразовательной средней школы). Игра состояла из трех частей: игры-поиска на местности «Шифрованный пакет», комплексной игры на местности «Трудными дорогами открытий» и театрализованной сценической части «Всемирная географическая ассамблея». В наибольшей степени эта игра была рассчитана на отряды среднего и старшего возраста. Младшие отряды были участниками локальных частей игры (создавали игровые препятствия на пути «открывателей новых земель»).

Накануне игры отряды получали записки с ориентирами поиска писем, которые содержали задания по игре. Пять отрядов отправлялись по пяти маршрутам. Их путь был размечен специальными знаками. В поиске нужно было применить знание способов ориентирования на местности по разным признакам (муравейникам, мхам, солнцу, компасу). Пройдя заданный маршрут, ребята находили зашифрованные письма с приглашением на Всемирную географическую ассамблею и указанием стран, которые они должны «открыть» и о которых рассказать членам ассамблеи.

Шифровальщики приступили к работе, и примерно через час становились ясны задания: одни отправлялись в северные земли, другие — в Австралию, третьи — в Америку, четвертые — в Индию, пятые — в Африку. Библиотека тотчас наполнилась «первооткрывателями». Книжки лагерной библиотеки и специально привезенные из Москвы по истории Великих географических открытий исчезли с полок и поселились в отрядах. Читали, составляли сценарии своих выступлений на ассамблее, готовили доказательства своих открытий: выдающиеся экземпляры флоры и фауны, полезные ископаемые, блюда национальной кухни, документы с описанием и изображением празднеств аборигенов.

А на другой день после полдника «путешественники» и «первооткрыватели» пустились в путь по «трудным дорогам открытий». Все трудности, с которыми обычно приходится сталкиваться в таких рискованных предприятиях, были приготовлены заранее взрослыми и ребятами младших отрядов. Передвигаясь по маршруту, отряды попадали в несколько пропастей: Пропасть стихий и чудовищ, Пропасть морских и горных преград, Пропасть аборигенов, Пропасть разбойников и амазонок, Пропасть Знаний.

Отряды двигались по кольцевому маршруту, выходящему за пределы лагеря, по очереди сменяя друг друга в местах, где были запланированы их «ужасные приключения». Всемирную географическую ассамблею вели всем известные герои: барон Мюнхгаузен, Паганель, Саня Григорьев, капитан Флинт. Огромный символический парус — спутник всех путешественников — украшал сцену. Все великие путешественники и участники их экспедиций предстали перед судом ассамблеи, отстаивая свое первенство на новые географические открытия и представляя веские доказательства.

Перед собравшимися предстали Афанасий Никитин и Васко да Гама, Ливингстон, Роберт Скотт, Нансен, Амундсен, Эйрик Рыжий, Колумб, Америго Веспуччи и их соплеменники — участники выдающихся экспедиций. Рассказы путешественников оживали: на сцене возникали то чум и нарты, то танцующее австралийское племя, то статуя многорукого Шивы, то дары земли Америки, завезенные в Европу: картофель, кофе, фасоль...

Каждая игра должна иметь свой набор игровых форм. Одна эпоха отражается в ярмарке, вече, народных игрищах, вечере инсценированных былин; другая — в инсценированном споре, военизированных состязаниях, поисковой игре на местности, драматизации битвы, музее живых картин истории; третья — в форме смотра потешных войск, школы, ассамблеи. Выбор той или иной формы игры обуславливается необходимостью подчеркнуть наиболее яркие, значимые явления для данной исторической эпохи.

Важно так подобрать игровые формы, чтобы они не повторялись из игры в игру и не создавали у детей впечатления смешения эпох. Поскольку исторические игры включают в себя массовые театрализованные действия со сменой ролей исполнителей и зрителей, то избираемые игровые формы должны отвечать требованиям зрелищности и театральности. И в то же время соответствовать запросам и возрастным особенностям играющих.

Педагогическое обеспечение комплексных познавательно-ролевых игр

Разработка игр осуществляется в процессе *совместного коллективного творчества* воспитателей и детей в выборе сюжетов, ролей, игровых задач. Это не только создает у детей интерес и ожидание предстоящей игры, но и предотвращает многие педагогические просчеты. Ведь уже на этапе обсуждения планов игры выясня-

ется уровень знаний и представлений ребят о той или иной исторической эпохе, их отношение к наиболее ярким событиям и героям, актуальные потребности в жизни первичных коллективов и отдельных групп, подростков, которые должна удовлетворить предстоящая игра. Иключение детей в разработку игры — залог их активного участия и в ее проведении, а также своевременности и актуальности для коллектива идей игровой композиции. Но ведущая, направляющая роль в этом деле принадлежит коллективу педагогов.

Конкретная разработка, подготовка и проведение отдельных частей игры поручаются нескольким творческим группам. Так, например, для подготовки игры «Охота на мамонта» было создано четыре творческих группы: одна разрабатывала, готовила и проводила игру в «пещере ужасов», другая — на «тропе смелости», третья занималась ритуальными действиями на поляне Большого огня, четвертая — «охотой на мамонтов». В каждую творческую группу входит от трех до семи человек из числа педагогов, руководителей кружков, технического персонала, а также подростков и старшеклассников. Работа творческих групп координируется старшим вожатым и начальником лагеря. Один-два раза в день члены творческих групп собираются для оперативных совещаний с администрацией лагеря и коллективной «планерки». Создается группа технического обеспечения игры, которая получает задания от творческих групп, а также оказывает непосредственную помощь и консультации в отрядах.

Особое внимание в исторических играх уделяется распределению заданий и ролей по отрядам. В игре всегда участвуют дети разных возрастов, поэтому необходимо учитывать их психологические особенности, потребности и возможности участия в каждой части игры.

В одной части младшие выступают в роли зрителей (как в игритеатрализации «Бородинское сражение»), в другой, наоборот, они становятся главными действующими лицами, а старшие — зрителями. Так, например, было в игре «Наука побеждать», когда младшие «брали Измаил», «переходили через Альпы», а старшие были зрителями и помогали в обеспечении игры: изготавливали оружие и головные уборы, ставили палатки для «ночных учений», утепляли в них пол матрасами, оборудовали бивак и кострища, доставляли в стан русских и турок пищу, принимали участие в сооружении турецкой крепости.

В какой-то части игры все отряды имеют одинаковые задания — например, инсценировать древнегреческий миф для представления в «древнегреческом театре» — и действуют по очереди. А бывает и так, что весь лагерь поделен на две части не по возрасту, а по жребью. И тогда взаимодействие идет в разновозрастной группе, выполняющей одну коллективную роль. Так было в игре в «новгородское вече», когда лагерь был поделен на две стороны — «торговую» и «софийскую» — и каждая имела равное право голоса в решении важнейших государственных вопросов. Но в любой игре наиболее сложные сюжеты и роли получают старшие отряды.

Отдельные части игры требуют особой педагогической организации. Например, игры, связанные с преодолением естественных или специально созданных препятствий на местности — переправа через «пропасть», «переход через Альпы», плавание на плоту в игре в «географические открытия», обеспечение пиротехнических эффектов в батальных исторических играх (штурм Измаила, Бородинское сражение), требуют обязательного и квалифицированного участия взрослых специалистов. Мало придумать эффектный ход или трюк, надо обеспечить необходимую страховку и безопасность играющих.

Сопровождение игр-театрализаций музыкой, радиосигналами, использование кинопроекционной аппаратуры, сложного крепежа больших декораций, транспортных средств (автобуса, мотороллера, машины) также невозможно без активного участия и взаимодействия взрослых в игре. При этом каждый, кто ведет машину или стоит на страховке, сидит за фортепьяно или организует световые эффекты, должен находиться в состоянии игры, чтобы помочь ей состояться, а не испортить ее.

Проводя игру-поиск в лесу с большой массой играющих, командную роль надо поручить взрослому человеку, хорошо знающему местность и способному обеспечить дисциплину беспрекословного подчинения **игровому приказу**. Ибо выход ребенка из игры в этот момент может угрожать его жизни и здоровью.

Вообще, успех массовой батальной игры во многом зависит от педагогического обеспечения дисциплины играющих. Так, в игре-театрализации «Бородинское сражение» для управления большой массой «вооруженных противников» целесообразно разделить каждый отряд на более мелкие группы по 7—10 человек и во главе каждой поставить командира, подчинение которому во время игры должно быть безоговорочным. Заранее с командирами была

точно отработана вся схема игры как на условном плане, так и на местности, многократно проверено знание условных команд и соответствующих им действий. Только такой подход дает возможность осуществить игру слаженно и красиво.

1990 г.

Игра и воспитание*

Публикуется впервые

Результат игры

Практически во всех видах игр есть свой результат. Но это понятие нельзя толковать слишком прагматически прямолинейно. Каждая деятельность имеет свой результат. Он вполне нагляден в производительном или общественно-полезном труде, в интеллектуальной или эстетической деятельности. Что же касается игры, то здесь он не менее очевиден, хотя и специфичен. В одном случае игровой результат можно зафиксировать количественно: сколько раз подпрыгнул, забросил мяч, угадал. В другом случае он содержится в достигнутом эффекте: дотянулся до погремушки, извлек звук, спрятался — не нашли, вовремя добежал, похоже изобразил и т. д.

Есть и менее заметный, но весьма значимый для игры результат — особое эмоциональное игровое состояние, состояние физического, эстетического, интеллектуального удовольствия, удовольствия от волевого усилия или нравственного преодоления. На этом феномене мы остановимся позже более подробно.

Чтобы понять, существует ли в действительности столкновение игры и труда как двух противоположных деятельностей, следует обратиться к некоторой более широкой и общей категории, а именно к детской деятельности.

На детство, как на особый период онтогенеза можно смотреть традиционно как на период подготовки к жизни, а следовательно, и подготовки к труду, свойственному взрослому человеку. В таком случае действительно возникает противопоставление. Но что противопоставляется? Детский труд и взрослый. За критерии в этом случае берется количество и качество работы, вытекающее из возрастных особенностей, профессиональных умений, требований к производительности и т. д. Однако здесь возможен и другой

* Фрагмент работы «Педагогические основы воспитания школьников в игровой деятельности».

взгляд. Когда школьник работает в учебной мастерской, в сельском хозяйстве, на уроке, он воспроизводит труд взрослого человека в той совершенно не идеальной культуре производства, которая характеризуется монотонностью, необходимостью достижения стандарта, недобровольностью, отсутствием творческих начал. Естественно, без такой подготовки человек не сможет органически войти во взрослую жизнь. Но он не сможет ее и изменять! Следует, видимо, отличать элементы взрослой жизни в детской, как и элементы детской жизни в зрелости.

Когда же школьник копает блиндаж, строит бассейн, оборудует тайный штаб, ищет выход в лабиринте, делает и запускает змея, то его энтузиазм, творческий порыв, смелость, самостоятельность в поиске материалов, решений о способах действий и взаимодействиях мы почему-то не называем ни трудом, ни работой. Между тем это и есть идеал, то, что обозначается как *творческий труд*.

Вспоминается такой пример. В пионерский лагерь для детского городка завезли две машины песка, получилась внушительная гора. Отряду пятиклассников (подросткам 11—12 лет) дали трудовое задание, и они взялись перетаскать песок в песочницы. Работа оказалась тяжелой. Два дня мальчишки таскали в носилках и в ведрах мокрый песок. Несмотря на желание сделать доброе дело для малышей, через час работы их энтузиазм иссяк. Вскоре дело было заброшено совсем.

Но вот через несколько дней под вечер я увидел какое-то движение возле горы с песком. Одна группа мальчишек что-то быстро откапывала, другая уносила песок в песочницы. Дети работали и после ужина, и продолжали работать в полной темноте, пока вожакий не убедил их ложиться спать. На другой день, продолжая наблюдать за мальчишками, я обратил внимание, что за работу они взялись еще до завтрака и продолжали целый день, делая вынужденные перерывы для посещения столовой. Оказалось, что у кого-то из мальчишек возникла идея сделать в песочной горе пещеру. Для этого пришлось перенести больше тонны песка. С этим делом ребята справились в первый день. На второй день одни укрепляли свод пещеры деревянными стойками и поперечинами, другие рыли к пещере с разных сторон подземные ходы, для чего пришлось перенести еще столько же песка.

Несомненно, то была игра. Но вот вопрос, который напрашивается к этому примеру: можно ли считать деятельность детей непродуктивной, если они (по сравнению с тем, что называлось тру-

дом) за два дня перенесли две тонны песка, а в предшествующие два дня в четыре раза меньше?

Второй вопрос: можно ли оценить их деятельность как серьезную? С точки зрения цели, которую они ставили — строительство пещеры,— никакой пользы другим это не принесло. И значит, это несерьезно, так как не отвечает требованиям к взрослой деятельности — производить полезный для общества продукт.

Но был ли продукт, полученный в результате детской деятельности, полезен для каждого из мальчишек? Разве не развивалось их воображение, мысль, мускулы, взаимопонимание? Или сами дети, их жизнь, их развитие в расчет не берутся? Именно так и происходит, когда оценивается детская природа с позиций взрослого человека, имеющего в виду свои собственные цели, а не те, что ставит перед собой другой, пусть пока и не достигший социально зрелого возраста, человек.

В том месте, где мы подставляем детям наши взрослые смыслы, разваливается гуманистическая педагогика. Если же смотреть на детство как на самоценный период человеческой жизни, имеющий значение не только для будущего, но и для ощущения каждым ребенком полноты жизни, то детская деятельность предстанет в ином свете. Жить для ребенка означает мечтать, двигаться, задавать вопросы и отвечать на них, радоваться открытию мира, собственного Я, познавать других, реализовывать накопленные духовные и физические силы и отстаивать свое место среди сверстников. У взрослого тоже есть потребности, но он реализует их другими средствами, в иных по окраске и по характеру занятиях: со множеством условностей, жестких социальных нормативов, ориентируясь на иные продуктивные требования к его деятельности.

Но оттого, что детская деятельность спонтанна, иначе мотивирована, она не становится менее серьезной. Если серьезны мотивы, потребности, а те, что мы перечислили, есть и у детей, и у взрослых: познание, самопознание, самоопределение, социальная и творческая самореализация, то серьезна любая деятельность, ведущая к их удовлетворению. Таковыми являются и общение, и труд. И, конечно, игра, поскольку она придумана природой прежде всего для обеспечения потребностей детства.

Основная характеристика собственно детской деятельности (а не той, которую детям навязывают или подставляют взрослые) — самоиницирование. Или, иначе говоря, добровольное, свободное действие, вызываемое эмоционально переживаемым (как правило, рационально не осозанным) побуждением. Не только когда

школьник находится в мире воображаемом, условном, но и когда рисует, шьет, делает украшения, участвует в спектакле, по своей воле решает познавательную или жизненную задачу, спорит с товарищами — всегда, когда это изначально *его* деятельность, она и есть естественно детская.

Может возникнуть резонное возражение: когда ребенка приучают умываться, чистить ботинки, убирать в квартире, ходить в магазин, работать в огороде, учить уроки — разве это не детская деятельность? Если сегодня этого ему даже не хочется, но он это делает, значит, это все же его деятельность. Образованный педагог к этому добавит: ребенок должен жить в зоне ближайшего развития, чтобы развиваться, а вы предлагаете, чтобы он жил сиюминутными побуждениями.

Ответим на это пока лишь одно: любая активность, не осмысленная или не переживаемая субъектом, не есть деятельность в строгом смысле. Напротив, это ее антипод — антидеятельность, не ведущая ни к какому развитию. Еще никто не доказал, что возникшая благодаря принуждению родителей привычка подростка чистить ботинки есть зона его развития. Возможно, куда полезней для растущего человека, если желание быть опрятным у него возникнет из желания понравиться девушке или добровольно ответить социокультурным ожиданиям среды.

Помимо добровольности, детской деятельности присуща повышенная эмоциональность, которая материализуется не только в характере реагирования, но, главным образом, в мечтательности, в переводе реальности в воображаемый план. Высокий эмоциональный фон жизни во многом обусловлен физиологическими процессами, активное развитие которых толкает детей к действиям, заставляющим эти процессы бурно функционировать, что переживается как *удовольствие, наслаждение*.

Когда дети умываются, занимаются самообслуживанием или выполняют поручения взрослых, они заняты вовсе не той деятельностью, которая видится взрослым: они плывут, поднимаются на вершины, управляют машинами. Они погружены в свой мир, мир детства. Там-то и разворачивается иницируемая самостоятельно, эмоционально переживаемая как удовольствие психическая деятельность ребенка, весьма продуктивная для *его* развития.

В детской деятельности мы видим сплав труда, игры, познания, искусства. Этот синкретизм, о котором говорил Л. С. Выготский, характерен и для дошкольников, и для детей школьного возраста. Отделить стеной игру от других видов деятельности детей невоз-

можно и бессмысленно. Она — часть целого, без которой и само целое преобразуется в совершенно иное, нездоровое для человека явление. Другое дело, что есть такие формы детской деятельности, в которых наиболее ярко выступает то одна, то другая ее грань.

Попытаемся охарактеризовать игровую грань детской деятельности. При этом игру мы считаем как бы системообразующей частью детской деятельности, в то же время выступающей моделью целого.

Определение игры

В истории наук о человеке и человеческом обществе попытки дать определение игры предпринимались неоднократно. При этом за основу бралось прежде всего то, что побуждает человека к игре. В этой связи выделялись *стремление к наслаждению* (Ф. Шиллер), *к свободе* (Ф. Бойтендайн), *упражнению сил* (Г. Спенсер), *предупражнению* (К. Гроос), *функциональному удовольствию* (К. Бюллер), *замещению инстинктов* (З. Фрейд) и др.

В определениях игр В. Всеволодского-Гернгросса и Д. Б. Эльконины подчеркивается социальная природа игры. Игрой, читаем у В. Всеволодского-Гернгросса, мы называем разновидность общественной практики, состоящую в действительном воспроизведении любого жизненного явления в целом или в частях вне его реальной практической установки: социальная значимость игры в ее тренирующей на ранних ступенях развития человека роли и роли коллективизирующей. Более точно и сжато эту же идею выражает Эльконин. Он пишет, что человеческая игра — это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственной утилитарной деятельности.

В 1938 г. ректор Лейденского университета Й. Хайзинга опубликовал фундаментальный труд «Человек играющий», где впервые дал глубокий культурологический анализ игры. Данное им определение этого феномена привлекает нас стремлением автора не разделять игру и труд, игру и работу, а видеть их как единую человеческую деятельность, что позволяет характеризовать ее и как работу, и как игру. Хайзинга пишет, что игра — это работа или добровольная деятельность, протекающая в определенных временных и пространственных границах в соответствии со свободно применяемыми, но обязательными правилами. Игра — сама себе цель, ее скрепляет напряженность, удовольствие и сознание, что это не-реальная жизнь.

Пространственные и временные рамки игры Хайзинга, видимо, рассматривает как определенное оформление условности. Люди с нормальной психикой отличают условный план игры и стоящую за ним реальность. В связи с этим и возникает понятие временной и пространственной границы во всех игровых явлениях.

В другом фундаментальном исследовании игры французского философа Р. Кайюа дается достаточно целостная картина этого феномена, включающая как объективные, так и субъективные ее характеристики. В книге «Игры и люди» Кайюа дает следующие признаки, объединяющие все виды деятельности, обозначаемые словом «игра». Это деятельность:

1. Свободная: игрок не может быть к ней принужден, иначе игра тут же потеряет свою привлекательность;

2. Обособленная: она ограничена точными временными и пространственными, заранее определенными границами;

3. Неопределенная: ее развитие и результат нельзя заранее предвидеть; у игрока всегда есть инициатива и определенная свобода проявить находчивость;

4. Непродуктивная: не создает ни продукта общественно ценного, ни материальных благ, ни каких-либо новых элементов, кроме перераспределения собственности (имеется в виду игровой — *О.Г.*) внутри группы игроков; в конце игры ситуация идентична начальной;

5. Регламентированная: подчиняется условиям, отменяющим обычные законы и временно вводящая новую, единственно имеющую силу закономерность. (В этой связи Кайюа делает любопытный комментарий: «В этом ограниченном игрой пространстве и отведенном времени путаные и сложные законы обычной жизни заменяют на точные, понятные придуманные правила, которые надо воспринимать такими, какие они есть, и которые обеспечивают правильное течение игры. Обманщик, если и нарушает правила, все равно делает вид, что их соблюдает. Поэтому надо отдать справедливость авторам, подчеркивающим, что нарушение правил не губит игру. Обманщик не ставит под сомнение правило, он лишь злоупотребляет лояльностью других игроков. Настоящим же разрушителем игры становится тот, кто ее отрицает, видит абсурдность в условности правил...»);

6. Иллюзорная: сопровождается специфическим ощущением какой-то второстепенной реальности или полной нереальности по отношению к повседневной жизни.

Все авторы, пытавшиеся обозначить признаки игры, а тем более дать ее дефиницию, сталкиваются с одной и той же трудностью. Любой признак, взятый отдельно, сам по себе может быть отнесен не только к игровым явлениям. Скажем, мальчик свободно и добровольно берет у мамы тяжелую сумку, чтобы ей помочь. Свобода и добровольность есть. А игры может не быть. У учеников в классе деятельность ограничена во времени и пространстве, т. е. обособлена, по определению Хайзинги и Кайюа, но это далеко не всегда игра. Придуманый, иллюзорный мир и связанная с этим ирреальная логика правил поведения характерна для некоторой части психически нездоровых людей. Но мы не говорим, что это игра в обычном понимании. Этот ряд можно было бы продолжить. (Заметим, кстати, что если взять определение игры, данное Элькониным и Всеволодским-Гернгроссом, то его вполне можно отнести и к обучению: там тоже воссоздаются социальные отношения вне условий непосредственной утилитарной деятельности, к тому же обучение также несет в себе тренирующие функции.)

Разорвать этот круг противоречий не представляется возможным, если смотреть на игру одновременно с нескольких позиций: историка, философа, психолога, самого ребенка. Надо выбрать какую-то одну точку отсчета. Таковой, на наш взгляд, является психологическая доминанта игры: взгляд на нее с позиций самого играющего (субъекта деятельности).

Возьмем пример: мы видим двух мальчиков, бегущих друг за другом. Можно предположить, что они спешат на электричку или в кино, но один сильнее и поэтому бежит быстрее. Можно допустить, что один догоняет другого, чтобы его ударить, подраться. Но можно предположить, что дети играют в «догонялки» или устроили игру «кто быстрее добежит». Выявить, что же на самом деле происходит, можно лишь одним способом: определить психическое состояние человека, которое, конечно, связано с его намерением. В каком состоянии мальчик бежит? В состоянии агрессивного аффекта, характерного для драки, деловой озабоченности («чтобы не опоздать») или веселого напряжения, которое побуждается игрой?

Таким образом, доминантной характеристикой игры мы считаем психическое состояние субъекта игры, которое мы обозначаем как *игровое состояние*. Игровое состояние представляет собой сложный комплекс переживаний, которые испытывает всякий играющий. Различные типы игры и различные стадии дают этому

состоянию свои особые эмоциональные оттенки, выдвигают свои составляющие его доминанты.

С той или иной мерой приближения к истине игровое состояние в различных играх и на различных стадиях игры можно было бы описать в таких выражениях, как «радость условности», «увлеченность отвлеченностью», «предвкушение неожиданности», «веселая озабоченность», «наслаждение импровизацией», «напряженная активность», «приятная сосредоточенность», «легальная симуляция», «азарт испытания», «коммуникативный энтузиазм».

Иначе говоря, игровое состояние есть ожидание или сам процесс удовольствия от физической, умственной или социальной активности, проявляемой в свободной творческой атмосфере условности, игровой дисциплины, юмора или соревнования.

Суммируя признаки игры, называемые ведущими специалистами в этой области, можно сказать, что детские игры — это, во-первых, занятия субъективно значимые, приятные, самостоятельные, активные и добровольные (необязательные). Во-вторых, имеющие аналог в реальной действительности, но отличающиеся своей неутилитарностью и небуковальностью воспроизведения. В-третьих, возникающие спонтанно или создаваемые искусственно для развития каких-либо функций организма или качеств личности, закрепления достижений или снятия напряжения.

Попытки свести эти характеристики в одно определение предпринимались неоднократно. Однако в виду сложности данного феномена, его полифункциональности по отношению к индивиду и обществу (игры детей можно рассматривать в ряду онто- и филогенетического развития человека как явление этнографии, социальной и эстетической культуры, психологии, педагогики, теории управления), какой-либо удовлетворительной дефиниции пока что не найдено.

Вычленение существенных признаков игры в научном отношении выглядит вполне корректно. Между тем для повседневного руководства воспитанием доступное рабочее определение игры весьма желательно.

Подводя итог сказанному, определим в самом общем виде детские игры как состояния, сопровождающие те занятия, действия, формы общения детей, которые не носят обязательного характера, доставляют чувство радости, удовольствия от достижения игрового результата. При этом будем иметь в виду, что достижение — это всегда процесс, требующий волевых и прочих духовных или физических усилий.

Педагогу, организующему историческую игру, следует учитывать серьезное отношение подростков к выбранной ими роли. Роль — это ценность для ребенка. При распределении ролей он может хотеть или не хотеть играть ту или иную роль. Но если он взял на себя роль, включился в игру, то здесь не может быть ролей значимых или незначимых, больших или маленьких, будь то роль великого царя или только пажа, поддерживающего королевскую мантию. Игра тем и хороша, что никогда не известно, какая роль в ней окажется более выигрышной.

Бывает, что подросток так входит в роль, что начинает «перекраивать» по-своему все действие. Так, в игре «Наука побеждать» «турки» никак не хотели следовать договоренности о том, что они сдадут крепость после третьей атаки, и продолжали сопротивление. Только настоятельный приказ паши, роль которого играл педагог, заставил их остановиться. «Жалко было историю портить, а то бы ни за что им не взять Измаил!» — заявил после игры отчаянный защитник турецкой крепости. Но в большинстве своем подростки стремятся к наиболее точному соответствию реального и игрового плана, для чего им служат костюмы, реквизит, обстановка, речевые характеристики образов и т. д.

Высокие требования подростков к правдивости исторической игры усложняют и увеличивают период подготовки, делая его протяженнее самой игры. При этом, анализируя коллективную игру, ребята (особенно старшие подростки) часто говорят, что период подготовки для них порой даже интереснее и важнее, чем сама игра.

Объяснение этому мы видим в появлении возможностей творческой самореализации при создании «условных реальностей» игры (костюмов, реквизита, декораций, грима). Кроме того, этот период ценен для подростков содержательным общением, в котором происходит становление и борьба идей, творческое сотрудничество и соперничество, а также связанные с ними эмоциональные переживания.

Педагогам, организующим комплексные познавательные ролевые игры, следует руководствоваться, по крайней мере, тремя основными принципами.

Во-первых, игра не должна быть перегружена познавательной информацией, трудом, физическим напряжением. Она должна оставаться игрой, эмоционально полноценной, приносящей радость, духовный подъем, чувство раскрепощения и свободы. Напряженную работу, возникающую вокруг игры, следует рассматривать

как явление спонтанное, добровольное, которое педагог поощряет, но специально не стимулирует.

Во-вторых, игра должна быть умной, но не скучной. В познавательно-ролевых играх следует сохранять элементы приключения, загадочности, карнавальности, поддерживать юмористические начала.

И, в-третьих, чтобы быть динамичной, игра должна содержать в своем сюжете какую-то интригу, преодоление какого-то препятствия (интеллектуального, физического, нравственного), достаточно сложного для детей данного возраста.

Подведем итоги. Многолетний опыт работы с детскими коллективами в сфере дополнительного образования дает основание утверждать, что игра как деятельность, ближе всего стоящая к интересам детей, выражающая зону их ближайшего развития, их мироощущения, естественно, должна рассматриваться как мощное средство гуманизации воспитания.

Как форма, имеющая отношение ко всем другим видам деятельности (познанию, труду, творчеству, физическому воспитанию, общению), игра предстает в качестве средства приобщения детей и подростков к духовной и материальной культуре, т. е. выполняет образовательную функцию.

Как метод педагогической деятельности игра выступает психологическим посредником в обеспечении процесса сотрудничества.

Следует учитывать, что, хотя многие спонтанно возникающие в детской среде игры дают благородный материал для саморазвития личности, не всякая игра все же представляет собой деятельность развивающую. Применение принципа «развивающей деятельности» к игровой деятельности требует ее особой педагогической организации.

Чтобы игра стала фактором развития школьника независимо от того, где она применяется, недостаточно просто играть и даже ставить игровые цели. В мотивационной сфере детей (подростков) должно быть представлено и максимально актуализировано желание разработать, понять, осмыслить сами способы, ведущие к наилучшим результатам в процессе игровой деятельности; обобщить эти приемы, с тем чтобы их можно было применить и в других играх, и в других видах деятельности. В этом случае возникают условия для формирования общих способностей, а не просто усвоения техники действий, правил поведения. Формирование способностей — основной признак развития.

Из концепции развития способностей в игровой деятельности возникает ряд требований к ее организации, который вполне согласуется с теорией В. В. Давыдова и И. П. Иванова и подтвержден нашей практикой.

Во-первых, на всех стадиях игровой деятельности (подготовительной, содержательной, аналитической) должна решаться задача поиска оптимального способа решения игровой цели.

Во-вторых, желательно идти не только путем индуктивно-аналитическим, но и дедуктивно-логическим.

В-третьих, в процесс коллективного планирования, организации игры и рефлексии должны включаться все без исключения участники (для чего существуют особые способы включения в групповую работу).

В-четвертых, на всех стадиях игровой деятельности должна быть вычленена (выявлена) новая для данной игры и для членов коллектива творческая задача, которая в определенных случаях предполагает модернизацию правил, изменение сюжета, а в подготовленном коллективе — создание принципиально новых игр. Такая преобразовательная деятельность — необходимое условие развития человека.

Наконец, еще одно важное требование к игре как развивающей деятельности — выдвижение в качестве важнейшей гуманитарной цели, т. е. предоставление каждому возможности индивидуальной творческой самореализации: включение игры в качестве средства заботы о других людях (например, о младших детях, о сверстниках).

Во временном объединении детей игра выполняет важную коллективообразующую функцию. На первом этапе, в организационный период, большое количество игровых конкурсов и соревнований помогает детям знакомиться друг с другом, раскрывать свои способности, физические и умственные достоинства. Кроме того, отдельные виды игр (познавательные, спортивные, художественные) позволяют выявлять интеллектуальных, спортивных лидеров, вожakov групповой организации деятельности. Таким образом, игра выполняет *диагностическую роль*.

В дальнейшем игра и ее различные формы позволяют регулировать эмоциональный тонус коллектива, поддерживать интерес к функционально необходимым для данного учреждения видам деятельности. Игровое оформление режимных моментов, юмор, шутки во внешнем оформлении санитарно-оздоровительных зон, мест труда, отдыха создают для детей комфортную домашнюю

атмосферу, деформализуют всю обстановку детской жизнедеятельности.

Обилие и многообразие игровой деятельности — необходимое условие благополучной жизнедеятельности коллектива на всех этапах. Благодаря успешности, которой достигают в различных играх большинство членов коллектива, у них создается ощущение удовлетворенности в целом от пребывания в том или ином лагере, клубе.

Учитывая, что содержание рекреативной деятельности с необходимостью должно реализовать ее оздоровительные возможности, особое значение приобретает игровое обеспечение рекреационных процессов. Досуг как специфическая рекреационная деятельность может строиться только на основе *свободы выбора, добровольности, личной творческой активности*. Именно этим требованиям отвечает игра.

Новые требования к детским учреждениям, реализующим рекреационную функцию, выдвигают и новые подходы к соотношению между различными видами деятельности в них. Появление данной проблемы обусловлено прежде всего последствиями научно-технической революции.

Происшедшая интенсификация и рационализация учебного процесса, увеличение интеллектуальных и психических нагрузок, связанных с характером жизни современного промышленного города, и в то же время ослабление нагрузок физических (гиподинамия) выдвигают на первый план эмоционально и физически компенсаторную функцию оздоровительно-воспитательного учреждения, а также функцию дополнительного образования.

Следует особо подчеркнуть, что эта компенсация и дополнительность должны осуществляться не в тех формах и не в тех пропорциях, что мы имеем в сегодняшнем образе жизни школьника. Игру и различные формы ее существования следует рассматривать как *ведущий фактор*, обеспечивающий компенсацию всесторонности и дополнительной образованности.

1990 г.

**ОЛЕГ ГАЗМАН
И ЕГО ДЕЛО ГЛАЗАМИ ПУБЛИЦИСТОВ**

Николай Крыжук

Командировка в «Маяк»

Олега Семеновича я увидел раньше, чем он меня. Стремительно двигаясь по лагерю, он заканчивал разговор с главным поваром: «Нет, ежиков у нас больше не будет, сами видели: не котируются. А на добавку — картошечки наварите. Вчера несколько человек опять вынесли из столовой хлеб. Их стыдят, а стыдить-то в первую очередь надо нас с вами: значит, недоедают».

Какой-то юный футболист на газоне отработывал подачу мяча через голову в прыжке. Мяч был неудачно послан свечой и вскоре приземлился на голову автора, который тут же был удостоен реплики директора: «Молодец! Четверка!»

А мне подумалось, что в другом лагере парень мог нарваться и на совершенно другую реплику. Например: «Марш на поле тренироваться!» или «Чем занимается сейчас ваш отряд?»

У директора есть уверенность, что в нужный момент парень этот будет вместе со всеми в отрядном строю. Потому что в отряде ему интересно.

Проверить это, кстати, очень просто. В «Маяке» ведется регулярный учет настроения. Каждый член отряда вечером оценивает свое настроение с помощью цветограммы. В его распоряжении несколько цветных карандашей — от мрачнейшего черного до восторженного красного. На выбор цвета могут повлиять, конечно,

и личные обстоятельства, и состояние здоровья, но все же в целом цветограммы являют собой вернейшую картину жизни отряда и лагеря в целом. И если появилось, например, в отряде за день сразу пять-шесть фиолетовых квадратиков — это уже очень тревожный сигнал. Значит, что-то не так. О причинах этого директор думает вместе с вожатыми.

Вскоре и я был замечен: «Привет. Так это ты и есть незнакомец с усами? Малины успел поесть?» — «Успел». — «Ну тогда пошли в столовую. Тебя уже пристроили?» — «Имею ордер в дом «Айболита»».

...Из раскрытой двери «Айболита» донесся голос посетителя: «Андрей Устинович, у меня тут что-то на руке...». Ответом ему был грозный, рычащий, карабас-барабасовский приказ: «На плаху!»

Я вздрогнул. Директор улыбнулся ободряюще: заходи.

Жертва лет десяти стояла перед рыжим Айболитом в белой шапочке и белом халате. Жертве смазывали руку зеленкой: «Вот так, и вот так, и еще раз... А за терпение получай фиалку». Той же зеленкой вокруг ранки был ловко нарисован цветок. И уже снова карабас-барабасовским голосом: «Свободен!»

Через полчаса за специально подогретым для меня обедом я рассказывал о своих вчерашних плутаниях, счастливой встрече в поездке и о своем мимолетном впечатлении от лагеря-тезки. Олег Семенович засмеялся: «Да, «Маяков» развелось, как кильки в море. Мы даже пытались однажды наш «Маяк» переименовать. Отряды предусмотрительно разослали из лагеря: кого в однодневный поход, кого на прополку. Художник приготовил новую вывеску, которую, как только лагерь опустел, мы пристроили над воротами. Сам я уехал по делам в город. Приезжаю, а в лагере — бунт. Все отряды отказались от обеда. Потом от ужина. Время бы уже по койкам — нет, разбили временную стоянку невдалеке от лагеря и жгут костры. На ультиматум отвечают ультиматумом. Гонцов отправляют обратно с позором. Тут увидел я плакат, оставшийся от импровизированного митинга, на котором новое название перечеркнуто крест-накрест, а слово «Маяк» сверкает в своей первоначальной чистоте. Понял: надо идти сдаваться. Взял этот плакат — и на поляну. Встретили меня дружными восклицаниями. В лагерь вернулись с песнями. Название было восстановлено, мир тоже. И все же потом по общему согласию мы разбили лагерь на старшую и младшую части. Одна называлась «Ма», другая — «Як». Теперь у нас — «Ма-Як».

Непланерка

Вечером играли в волейбол. Старшие ребята вместе со взрослыми. Олег Семенович возглавлял одну команду, доктор Андрей Устинович — другую. Я играл во второй. Матч мы выиграли. Но в словесном, юмористическом волейболе была зафиксирована чистая ничья.

Я знал, что после отбоя обычно проводится вожатская планерка. Но директор сказал мне, что планерки сегодня не будет: «Все устали на Дне театра. Общелагерное дело — это ведь и борьба амбиций. Не столько ребят, сколько вожатых. Раздражение кое у кого скопилось. Искрит. А с другой стороны, что сто́ит самое замечательное дело, если его не обсудить. В общем, подходи после отбоя в Замок покаяния, будет чай с бутербродами и конфетами, а там посмотрим».

Директор восседал в центре. Но от него исходили лишь те указания, которые никак не назовешь указаниями: «Товарищ гитара, душа просит песен».

Перекидывались шутками. Пили чай. Пели песни. Между прочим, многие из них сочинил сам директор лагеря — Олег Газман. Мы в коммуне пели его песни лет 20 назад. «Трагедия не в том, что мы стареем, а в том, что остаемся молодыми», — так поется в одной из них. Я уже перешел в тот возраст, когда слова эти звучат иначе, чем в 20 лет. И еще я знал, что директор сейчас проводит настоящую планерку, может быть, даже одну из самых своих трудных планерок. И ни о ком директор не вправе был сейчас забыть. Даже обо мне. Потому что я тоже на эти дни становился как бы членом коллектива. «Друзья, слева от меня сидит человек. Его зовут Николай. Николай работает в Ленинграде директором лагеря «Невские зори». (Андрей Устинович: «И ресторана».) И ресторана. Он приехал к нам перенимать опыт».

Вот это поворот! Я был до некоторой степени обескуражен. И только спустя пару минут понял, как помог мне этим «представлением» старый знакомый. Меня приняли как своего. Психологический барьер был уничтожен в одно мгновение. Шутка с рестораном только помогла впечатлению. Ведь исконно русское доверие к писателю соседствует с исконным же подозрением к пишущему: чего он там сможет про нас наворотить, поймет ли, на всякий случай ухо надо держать остро. А тут я коллега.

«Интересно, братцы,— сказал вдруг Олег Семенович,— а что бы каждый из нас рассказал о вчерашнем дне самому своему

любимому и самому нелюбимому человеку? Или, говоря иначе, другу и врагу».

Общее оживление было подтверждением того, что игра принята. Тут же нашелся и первый желающий: «Любимой я бы сказал: «Ты слышала, как мы играли вчера японскую музыку?» — «Нет». — «Как хорошо! Это было ужасно!» А врагу: «Ты слышал, как мы вчера играли японскую музыку?» — «Да. Это было ужасно. У меня было предынфарктное состояние». — «Приходи, еще раз сыграем!»

Вскоре я уже сам потерял нить директорской игры, увлеченный обсуждением творческого дела. Каждый из выступающих легко импровизировал, все основательнее становился анализ, но игровая форма уводила на второй план личные обиды. Женщины продолжали пополнять вазу бутербродами. В открытые окна залетали шустрокрылые мотыльки. Снова и снова как бы сами собой возникали песни.

Взяв последней слово, старшая воспитательница Наталья Евгеньевна не удержалась все же и от личного замечания. Суть его, как я понял, сводилась к тому, что вчера директор позволил себе публичный разнос кому-то из вожатых, а это вступало в вопиющее противоречие с им же созданной системой отношений. Видно было, что этого же мнения придерживается и большинство. Но никто не стал развивать его. Обсуждалась ведь не личность — обсуждался поступок. Стало быть, и сказанного вполне достаточно. Слава богу, я присутствовал не на сходке ангелов. Чаепитие продолжалось.

Утром, просматривая записи, я убедился, что, как бы между делом, на этой «непланерке» успели обсудить множество вопросов: надо починить доски на сцене, снять с окон одеяла, которые «играли» в спектаклях, починить аппаратуру в радиорубке и провести в отрядах «огоньки», на которых не только обсудить день, но и вспомнить лучшее об участии в празднике каждого. Это уже не говоря о том, что сам вожатский вечер удался на славу.

Легко ли быть директором?

Что за вопрос? Конечно, нет! И все же мне хотелось лично убедиться в этом. В общем, я попросил Олега Семеновича один день провести с ним неотлучно. Согласие получил я не сразу, а лишь после некоторого раздумья: «Ладно, минут двадцать попозирую, потом забуду».

Разбудил меня директор минут за сорок до общего подъема: «Прости, но вчера было выражено желание...». Тут я чувствую, что вот-вот — и попаду в стереотип положительного очерка о директоре. Более того, я теперь вижу, как справедлив, в сущности, и верен этот стереотип. Потому что я с первых же минут окунулся в бесчисленное множество проблем, которое предназначено решать руководителю. Уже с утра выяснилось, что продуктовая машина в неурочный день выехала в Москву за продуктами, а ее хотели использовать в качестве перевозчика театральных декораций; что ночью по чьему-то недосмотру ушла вода в горячем душе — до аварии оставалось часа полтора; потом — что хуторянка жаловалась на обворовывающих ее сад мальчишек, нужно было немедленно выяснить, не лагерные ли...

«Хороший день, Олег Семенович!» — приветствовали директора. «Да, хороший, отличный денек, девочки», — отвечал он. Со временем я понял, что так было заменено привычное «добрый день», устранен автоматизм доброжелательности. «Хороший день», — отвечал и я, искренне веря в это, хотя с неба лил дождь.

«Приятного аппетита», — говорил директор в столовой, присаживаясь за вожатский стол. «Свое едим», — отвечали ему, и, казалось, пасмурный день начинал все же давать солнечную брешь.

Навстречу парень, мило улыбаясь: «Здравствуйте, Олег Семенович!» Неожиданная подача директорской руки, мимо протянутой: «Покажи свой аттестат».

Этот, стало быть, тоже из выпускников — навестить приехал.

А жизнь-то хозяйственная продолжается... «Олег Семенович, а что, если Иван Иванович из Москвы не позвонит, и мы ему не сможем сказать, куда ехать за декорациями?..» — «Вы Ивана Ивановича не знаете. Нервы он помотать любит, но позвонит непременно».

Через часа два: «Олег Семенович, позвонил Иван Иванович». Между этими двумя фразами уже столько проблем решено. И добро бы только хозяйственных.

Не успели мы скрыться в кабинете — раздался стук в дверь. Вошла мама, держа за руку взрослую дочь: «Олег Семенович, ну помогите хоть вы с ней!» — «А что такое?» — «Да в Болгарию нам ехать через два дня, а она говорит: поезжайте одни, я хочу в лагере остаться». — «А вот я ей сейчас: «Марш в Болгарию!»

Чтобы представить объем директорских забот, надо помножить то, что я рассказал, на сто. Когда я высказал директору свое удивление этой далеко выходящей за должностные обязанности и словно бы не вмещающейся в сутки деятельностью... он сказал: «Ты забыл о главных людях — о вожатых. Провести день с утра до вечера неотлучно с ребятами — это потруднее, чем целую смену быть, например, физруком. Я не уверен, что выдержал бы сегодня такое напряжение».

Труд, творчество, любовь

Так что же все-таки происходило в эти несколько дней, когда, как считают руководители «Маяка», ничего не происходило?

Позволю себе ограничиться перечислением.

В лагере работала мастерская игр — предприятие серьезное и неплохо оснащенное. Младшие отряды собирали коробки для местной птицефабрики. Старшие работали на полях (вообще, опыт «Маяка» еще раз подтверждает, что труд необходим любому коллективу: ничто не может сплотить так, как совместная работа). Одновременно в лагере проходили спортивные соревнования между отрядами. «Обыкновенное чудо» устроило для старших «роко-теку» (по принципу дискотеки, но посвященную истории рок-музыки). В одном отряде я видел, как рисовали под музыку (рисовали музыку); в другом — импровизировали сценки: два старых друга неожиданно встречаются в незнакомом городе (все по очереди побывали в «старых друзьях»). А однажды вечером меня позвали в настоящую «комнату ужасов», которой мог позавидовать чехословацкий луна-парк. К ребятам приезжали авторы мультфильма по рисункам Пушкина, Театр на Красной Пресне, каскадеры, космонавт Александр Серебров (тоже, кстати, из бывших «орлят»). Ребята устроили с ними пресс-конференцию от имени представителей газет, журналов и радиостанций всего мира. Каждый день на доске объявлений появлялись полные юмора приказы, благодарности, призывы и санлистки. А если вечер выдавался свободный, то, конечно, песни у отрядного костра.

Этих «мероприятий» хватило бы иному лагерю на целую смену. Но я знал, что мои друзья не лукавили, говоря, что я попал в паузу. У каждого свои мерки. Одно для меня очевидно: что три кита, на которых стоит «Маяк»: труд, творчество и любовь,— работали без выходных.

Аврора. 1982. № 9.

Летние открытия

Живу сейчас в пионерском лагере, поэтому статистики под рукой нет, но думаю, что число ребят, отдыхающих в таких же лагерях, измеряется миллионами. И сотни миллионов рублей затрачены на летний детский отдых. Есть лагеря роскошные. Вот, например, по соседству лагерь имени Зои Космодемьянской — не корпуса, а дворцы, и пруд с лодочной станцией на территории! Одно время о таком богатстве писали недовольно: мол, стоит ли ребят баловать? Но если живут они с удобствами, просторно — что ж тут плохого? А воспитание может быть одинаково прекрасным (и одинаково бездарным) и в богатом, и в непритязательном лагере.

Подмосковный (возле Голицына) лагерь «Маяк», о котором хочу рассказать, богатым не назовешь. Как говорится, «все удобства во дворе»: домики построены чуть ли не до войны, но зато собрались здесь воспитатели-энтузиасты. И работают с детьми вдохновенно. Приведу лучше короткую хронику одной недели из жизни этого лагеря.

День первый. Я приехал сюда под вечер и сразу попал на «совет дела»: обсуждался завтрашний праздник. Утром на совете командиров кто-то из ребят предложил провести «аукцион знаний». Что это такое — никто не знал, даже предлагавший. Где-то услышал, наверное. Но решение было принято: провести. И сидит «совет дня» (представители отрядов) и ломает голову, как устроить «аукцион».

Ребята и взрослые спорили долго: на глазах была изобретена иная детская игра. Обсуждая, накричались, насмеялись, но разошлись довольные собой: кажется, придумали хорошо. Из всего, чем можно отличиться в лагере, здесь больше ценят творческую мысль, умение придумывать сообща — коллективное творчество. Оно позволяет даже самым неразвитым почувствовать себя умными и нужными людьми. Поэтому и методику, по которой работает «Маяк», называют «коллективным творческим воспитанием»: она была много лет назад предложена ленинградским ученым-педагогом, профессором И. П. Ивановым.

День второй. С утра шла работа в отрядах: в одном проводили «бой ораторов» (погода-то плохая, приходится на верандах сидеть), в другом — «конкурс спортивных обозревателей». Между делом готовились и к «аукциону». Библиотека забита: ребята

выискивают какие-то сведения. После ужина собрались в клубе. Вышли аукционисты в строгих пиджаках, с бабочками, в цилиндрах, вышли их помощницы в униформе, ударил гонг, и началось...

Лагерь «Маяк» разделен на две части: отряды малышей («Капельки», «Непоседы», «Неуловимые» и «Юнги») составляют лагерь «Ма», а старшие отряды («Радуга», «Чемпион», «Юность», «Молодцы» и «Ритм») — лагерь «Як». «Ма» и «Як» проводят свои линейки, свои дела, и отношения между ними, главным образом, шефские: например, старшие ежевечерне показывают малышам собственную программу «Спокойной ночи, малыши», живой телевизор. На «аукционе», естественно, были только старшие — «Яки», у них отбой попозже, и, так как всем было интересно, игра затянулась до полдвенадцатого — здесь это не считают большим грехом, а вечернюю линейку вообще не проводят, потому что вечерние дела и разговоры — дороже всего в воспитании старших ребят.

На «продажу» были выставлены: лук и стрелы, след снежного человека; космическая ракета; вишневый сад; хвост павлина; греческая амфора и другое. В каждом отряде с утра ломали голову, спорили, изобретали. Удивительно, какие только сведения не обнаружались в детских головах! Ответам о космических ракетах не было конца, и тут же, не готовясь, выложили ребята всю историю лука и стрел: надо было видеть восторг отряда, завоевавшего этот самый лук, хотя каждый мальчишка в лагере сделает такой же, если не лучше.

Тут все радовало: и веселое, азартное соревнование; и то, что соревновались не командами знатоков, а целыми отрядами — участвовали решительно все; и то, что не было выскочек, никто не старался выделиться за счет других, а каждый честно добывал победу отряду. В запасе у «Маяка» десятки таких же «творческих дел», организованных по одному принципу: чтобы участвовали все, а главным призом каждому пионеру была радость, которую он доставит товарищам. И чтобы не нужно готовиться неделями — все должно быть сделано за полвечера, быстро, энергично, весело.

День третий. Утром многие из старших поехали работать на «Птичку» — на Голицынскую птицефабрику, а в лагере «Ма» была грандиозная игра «по станциям страны Пионерии». После ужина «Як» собрался на вечер памяти Михаила Светлова. Вечер был очень короткий — 25 минут, но нарисовали большой портрет поэта, подготовили стихи, сцены из спектакля, и ребята просидели эти 25 минут как замороженные. Потом все разошлись по отрядным кострам.

В «Маяке» у каждого отряда есть свое кострище, вокруг него несколько толстых бревен, и ежевечерне, как бы поздно ни кончи-

лось мероприятие, ребята хоть на несколько минут собираются вместе своим отрядом, потому что дружба — прежде всего. Сидят, тесно прижавшись друг к другу, тихо поют и обсуждают прошедший день. Как работал дежурный командир? Что было хорошо в отряде? Что плохо? Позже, когда разойдутся по спальням, вожатый раздаст карточки, на которых быстро и привычно отметят, какое у каждого было сегодня настроение — от красного (восторженного) до зеленого (спокойного) или черного (мрачного). Шифром известного всем кода отметят они и главную причину сегодняшнего настроения (из-за работы в отряде, из-за отношений с товарищами и т. д.). Утром все карточки отряда с цветными квадратиками, показывающими настроение ребят, будут лежать на столе старшего вожатого: можно судить, каковы дела в отряде.

Вожатые здесь отчитываются не мероприятиями, а детским настроением. Такая «цветопись», разработанная психологом В. Лутошкиным, помогает почувствовать настроение каждого ребенка.

День четвертый. Все свободное время ребята работали в отрядах и в кружках, десятилетние пыхтели — сооружали футбольные ворота высотой в метр. В лагере при большом стечении болельщиков проходят игры «межпланетного футбольного чемпионата», в котором участвуют команды: «Юпитер», «Сатурн», «Марс», «Венера», «Уран» и «Меркурий». В каждой команде — по два-три взрослых, по два-три комсомольца из СТО (спортивно-трудовых отрядов), ну и ребята поменьше. Силы равны, состязания интересны, отряды по-настоящему соревнуются, и все честно болеют за любимую команду.

День пятый. Сегодня — 22 июня, годовщина начала Великой Отечественной войны. Самые старшие ребята встали в шесть утра, убрали двор. Днем лагерь «Ма» проводил конкурс военных песен, у «Яков» была военно-спортивная эстафета и еще разные дела, связанные с важной датой. А совсем поздно, в половине двенадцатого, когда стало темно, весь лагерь выстроился на торжественную линейку.

Сколько ни ездил по пионерским лагерям — никогда такого не видел. Совершеннейшая тишина — не дышат! И ни одной команды! Сами собой в полном молчании выходят факелоносцы, потом знаменосцы, потом мерно шагает отряд вожатых в форме... Тихую, страстную речь произнес старший вожатый, воспитанник лагеря Костя Бурцев (нынешним летом он только будет поступать в пединститут, а уже руководит лагерем на 250 ребят). Эта линейка — традиционная, все повторяется из года в год: и речь, и стихи, и точ-

но так же, когда объявляют долгую минуту молчания, опускаются на колени двенадцать мальчиков с факелами, и, как всегда, звучит музыка из Пятой симфонии Чайковского. А после линейки представители отрядов отправились на двух автобусах к деревне Малые Вяземы и там возложили венки к обелиску павшим воинам.

День шестой. Общий сбор! Опять весь «Як» в клубе, но сидят по-другому, кругом, чтобы видеть лица товарищей. Ведет сбор Костя Бурцев. Разбирают, как выполняются три главных здешних закона: закон «ноль-ноль», закон границы и закон человека. Ребята так легко оперируют этими понятиями, так свободно произносят слова «закон человека», что видно — это привычно, принято всеми. «Закон ноль-ноль» — закон точности — не опаздывать! Ни в столовую, ни на работу, ни на сбор. «Закон границы» — не уходить из лагеря без разрешения.

Больше всего разговоров вызвал «закон человека»: не обижай никого! Не дерись, не обзывайся, не огорчай товарища, старайся, чтобы всем было хорошо! Нарушения мелкие, но были. Не впускаю все эти разговоры! Оказывается, когда исполнение главных законов обсуждается регулярно, а не только при чрезвычайных происшествиях, то и самих ЧП почти не бывает, и в «Маяке» вовсе не говорят о дисциплине, нет этой проблемы.

Я пятый год приезжаю сюда и ни разу не слышал, чтобы на детей кричали или чтобы кого-то из ребят считали неисправимым, особо трудным и тому подобное. Все дети легко подчиняются лагерному распорядку, и закон человека, хоть и не без мелких неприятностей, действует на высоком уровне. В конце общего сбора перевыбрали лагерный совет командиров, потому что истек короткий срок его полномочий: в «Маяке» стараются, чтобы как можно больше ребят поработали в этом высшем совете.

Так живет лагерь «Маяк». Остается добавить, что принадлежит он Академии педагогических наук СССР, что уже одиннадцатый год методике его работы с детьми разрабатывает лаборатория игры НИИ общих проблем воспитания АПН, вожатыми здесь — студенты Липецкого пединститута, ученики известного пионерского методиста С. А. Шмакова.

В методическом кабинете лагеря висит большой стенд с шутовским названием «Лаборатория «Детское счастье». В самом деле, ребята, хоть раз бывавшие в «Маяке», всю жизнь помнят о нем. Но ведь и каждый пионерский лагерь может стать такой лабораторией...

Шесть дней пионерского лагеря // Правда. 1985. 5 июля.

«Журавлики» и другие

Много раз в последнее время мне приходилось часами рассказывать о пионерском лагере «Маяк». Любой пример разумного воспитания вызывает сегодня ни с чем не сравнимый интерес, соединенный, правда, с некоторым практицизмом. Никто не спрашивает, нельзя ли опыт «Маяка» передать и в другие пионерские лагеря, но почти всегда спросят, нельзя ли туда устроить ребенка. «Не могли бы вы помочь?» Не могу. Заранее объявляю, что устроить в пионерский лагерь «Маяк» я никого не могу. Могу только рассказывать о нем часами.

* * *

«Маяк» не имеет внешнего блеска и лоска. В корпусах его, например, нет водопровода и канализации — все удобства во дворе. На выставках лагерь незаметен: работ напоказ здесь не изготавливают, а кружковые поделки раздают детям на память. Нет здесь и соревнования на лучший отряд, нет никаких очков и баллов. Правда, утром на линейке я слышу, как два отряда перекликаются: «Чистюля у вас?» — «Нет!» — «А где же она?» Большую куклу по имени Чистюля каждый день передают самому аккуратному отряду, вот и все соревнование.

Удобств мало, лагерь выстроен давно. Но круглые сутки работает горячий душ для взрослых и детей. А в спальнях — не привычные две простыни на железнодорожный манер, а удобные пододеяльники-конверты на атласных теплых одеялах, по-домашнему. Поход есть поход, а нормальная жизнь должна быть нормальной.

Гордость лагеря — кухня, кормят обильно и вкусно, лучше ресторана, хотя никаких дотаций лагерь на питание не получает, и я не думаю, чтобы сотрудники «Маяка» возили из дома на кухню добавочные продукты. Просто здесь все едят за общим столом — и дети, и сотрудники, и начальник лагеря. А для того чтобы установить, все ли продукты пошли в детский котел, не нужны ревизии, надо съесть тарелку супа из котла. Впрочем, это понятно.

Но и во всем устройстве «Маяка» нет ничего сверхъестественного: обычный здравый смысл. Это в дидактике, науке обучения, полезны хитроумные изобретения методистов; в воспитании же вполне и вполне достаточно поступать согласно здравому смыслу. Беда лишь в том, что здравый смысл иногда бывает так глубоко похоронен под многими слоями привычных странных установле-

ний, что не сразу до него и докопаешься, нужна известная храбрость, интеллектуальная и общественная. Здравомыслящий человек в педагогике порою выглядит дерзким новатором, если не проектером.

* * *

Отряд дошколят называется «Журавлики». Перед обедом слышен голос воспитательницы:

— «Журавли-ки! Журавли-ки!»

Журавлики выследили ежа в лесу, но не поймали, не схватили, не приволокли несчастного в лагерь, а носят ему корм. На планерке воспитательницу журавликов серьезно спрашивают:

— Как еж? Как его назвали?

Лагерь на опушке большого леса под Звенигородом, лесная сторона лагеря не отгорожена. Вожатым объявляют: «Поспели грибы и ягоды, пока они есть, надо вкушать!». В четыре часа утра автобус увозит ребят в дальние грибные места.

В кабинете начальника лагеря висит плакат: «Вожатый, бдительно следи за тем, чтобы дети не только играли, работали и творили, но и наслаждались этим!».

В лагере строгий запрет: на детей не кричать ни при каких обстоятельствах. Выкручивайся как можешь («Хоть на ушах стой», — сказал мне один вожатый), только не кричи. Я приехал в «Маяк» на несколько часов, но уехать не мог, остался до конца смены, на двенадцать дней, — и ни разу крика не слышал. В столовой шумно — ну и что? Никто не озорует и хлебом не бросается. В тихий час кто спит, кто не спит — ну и что? В лагере спокойно. Горн и барабан слышны здесь лишь в торжественные минуты, вечерней линейки и отбоя нет: у каждого отряда свое время ложиться. Самые старшие, перешедшие в десятый класс, ложатся спать в половине двенадцатого. Им нужно и потанцевать, и попеть, и поговорить, и погулять в лесу. Дети бегают, возятся, гоняют по дорожкам на железных самокатах, но и в последнюю ночь подушками не дерутся и товарищей зубной пастой, как это принято в лагерях, не мажут.

После завтрака автобусы увозят ребят на «Птичку» — поработать на полях соседней птицефабрики. Едут только добровольцы. Два-три человека в каждом отряде за всю смену ни дня не работали в поле. Ну и что? Заставлять их? Здравый смысл подсказывает, что за месяц трудолюбия не привьешь, только испортишь другим удовольствие от работы упреками и понуканиями. Но те, кто приезжает в лагерь не в первый раз, — все в добровольцах. И перед

самым концом смены, когда решено было не ездить больше на «Птичку», автобус птицефабрики заполнен, как всегда. То есть ребята едут работать, хотя можно и не ехать,— вполне приличный результат воспитания.

* * *

Освобожденные от мелочной войны из-за дисциплины, воспитатели используют свои силы именно для воспитания, для развития творческих способностей детей и укрепления общественного духа. В отрядных дневниках педагогов план на день занимает три строчки, а две страницы — «Анализ дня». Умение обдумывать свою работу считается важным достоинством. Каждые три дня сменяются ребята на постах пионерского актива: сегодняшний командир завтра будет рядовым. Уходящему командиру хором, но шепотом отряд говорит: «Спа-си-бо, А-ле-ша!», а плохого проводят молча — вот и все наказание.

Листаю дневники:

«Первая половина дня прошла в хлопотах по подготовке вечера мушкетеров. Ребята очень охотно работали, делали мушкетерские шляпы. Вообще, дети очень любят наряжаться. Даже самый хулиган, если нарядить его в какой-либо костюм, становится чинным и преисполненным достоинства».

«Необыкновенно радостно смотреть на ребят, когда они что-то делают с увлечением! У каждого тьма идей, торопятся, перебывают друг друга, глаза совершенно шальные от возбуждения. Очень радуется стиль взаимоотношений в таких делах, в частности, вера в то, что рядом с каждым — товарищ. И потому главное в отношениях — доброжелательность. Каждый день хожу и сама себе завидую — до чего же хорош отряд!».

Начальник лагеря говорит:

«Нельзя не придумывать... Сразу хиреет лагерь. За семь лет все было, все, и опять надо придумывать».

Придумали «День умопочитания». Тщательно драпируют черным кирпичную стену клуба, вешают большие зеркала, особым образом устанавливают прожекторы — сейчас будет «спиритический сеанс» для старших ребят. Из мрака являются один за другим великие ученые, принесшие свою жизнь в жертву науке (буквально), скорбно и строго рассказывают, как проверяли на себе свои научные гипотезы. И все так тщательно сделано, напряжение так велико, что, когда музыка утихла, зал просто-напросто не поднялся. Большие ребята, во всех московских театрах бывали, и вот

сидят, не двигаясь, и молчат. А потом на стадионе начался праздник — состязание «гармонистов», гармонически развитых людей, с внушительным Олимпом вместо судейской коллегии, а после ужина был еще и капустник «Горе от ума». Весь лагерь участвовал в «Дне умопочитания», до одного человека.

Таких мероприятий, в которых пришлось бы делить детей на исполнителей и зрителей, в «Маяке» не признают и не проводят.

* * *

Игры и затей возникают на ходу, о них рассказывают друг другу, ими гордятся. Один отряд плохо дежурит. Вожатого упрекают: «Почему не придумали игры, чтобы увлечь ребят дежурством?» — «Да нас неожиданно назначили!» — «Ну тогда другое дело». В отряде десятилетних был «День девочек»: мальчики ухаживали за ними, как умели, развлекали их с утра до вечера, устроили им конкурс Несмеян. Но ни одну девочку рассмешить не удалось, и лишь последняя, самая, как думали, стойкая, упала от хохота, потому что к ней подползла на четвереньках говорящая черепаха под красным ковриком и сказала: «Сейчас я тебя поцелую!». Наутро у одних ребят появилась на груди табличка «мальчик», другие не заслужили этого звания. Но обиженных нет, всем смешно. Тем более, что сегодня «День мальчиков», и девочки с увлечением кормят их кашей с ложки, ребята сияют от удовольствия и широко открывают рты. Целый день девочки латают, стирают и гладят мальчишеские одежды, причесывают своих подопечных, отмывают им колени, укладывают их спать и к вечеру вздыхают: «И трудно же нашим мамам!»<...>

Здесь ни у кого нет страха, что дети разболтаются и сядут взрослым на голову, здесь вообще не боятся детей, а дети, в свою очередь, относятся к старшим с доверием. Если попытаться в двух словах определить суть «Маяка», то два этих слова будут «любовь» и «творчество». Любовь к детям и непрерывное коллективное творчество. Когда детей не развивают творчески, они дурно ведут себя, и любить их трудно, на это способны лишь немногие самоотверженные люди. А если не любить детей, то не удастся и развивать их. Нельзя читать ребенку книгу, зевая от скуки, такое чтение на пользу не идет. В детском учреждении должно быть интересно взрослым, тогда и детям будет интересно. Или, как сказано в одной из заповедей «Маяка»: «Вожатый, будь счастливым человеком, и пусть дети видят тебя таким». Чтобы взрослым хорошо работалось в лагере, делается очень многое, начиная с того, что все

могут приезжать со своими детьми, с мужьями-женами, если те полезны лагерю, и даже с собаками. Здравый смысл.

Зато и работают сотрудники лагеря, не жалея себя. Назначить планерку в 12 часов ночи для «Маяка» — обычное дело. Придут все. Никто не считает часов, не требует отгулов, а к концу смены просто говорят: «Кончится лагерь — неделю буду спать».

* * *

Обычно, когда хотят похвалить детское учреждение, говорят: «Здесь совсем как дома». Между тем не многие дети живут дома такой напряженной творческой жизнью, как в «Маяке». Особенно развитых, талантливых ребят приезжает в это лагерь не больше, чем в другие лагеря, но здесь способности детей развиваются фантастически быстро. Атмосфера. Начинается, между прочим, с простого: сами придумайте название для своего звена, отряда. Придумывают: «Микки Маус», «Шапокляк», «Трулялята» и даже «Елки-Палки». Небогатая фантазия? Да нет, просто дети любят испытывать взрослых — выдержат ли нервы? Здесь любое название взрослые принимают с невозмутимым видом. И вот уже отряд, по некотором размышлении, берет себе романтическое имя: «Штормовой», «Норд», «Дружба»...

Кабинет начальника лагеря называется «Замок покаяния», приемная доктора — «Айболит», изолятор — «Ойболит». У врача в кабинете — кресло с надписью «Плаха». «На плаху!» — сурово командует доктор, и каждому, кто подвергся процедуре осмотра горла или смазывания зеленкой царапины, он выдает «восхитительный закусон» — витаминное драже из большой банки.

Преобладающий стиль разговоров — шутки и пикирование. Поддевают друг друга, не разбирая чинов и возраста, — умеи ответить!

Новички-взрослые, попадая в «Маяк», сначала в ужасе: «Не потяну! Пропал!». И вправду оробеешь, когда за общим столом град шуток и подначек, а на именинах и на вечерах — потоки пародий, куплеты, бесконечные частушки, и все играют на гитарах, и все способны экспромтом произнести смешную речь. Даже когда хвалят на планерке, и то не сразу поймешь, действительно ли хвалят или подсмеиваются?

Но проходит время, и откуда-то берется у новичка находчивость, появляется остроумие и, главное, вырабатывается умение не обижаться по пустякам ни на кого, в том числе и на детей. И выходит, что в довольно большом коллективе нет, простите за откровенность, ни одного дурака — немаловажное условие для хороше-

го воспитания детей. В одних коллективах выживают глупых, в других, бывает, выживают умных. В идеальном коллективе не приходится никого выживать, но все на глазах умнеют и добреют.

* * *

Теперь, боюсь, мне придется разочаровать читателя. Выдавать лагерь «Маяк» за рядовой было бы нечестно.

Начальником здесь семь лет работает Олег Семенович Газман — возможно, читатель отметил в «Литературной газете» и в «Комсомольской правде» его содержательные статьи о воспитании. Он кандидат педагогических наук, один из немногих в стране специалистов по теории временных детских коллективов. И вожатые в лагере не простые вожатые, а из Липецка, ученики знаменитого педагога Сталя Анатольевича Шмакова (пробовали набирать других, но те вожатые, случалось, бегали от детей). И вообще пионерский лагерь «Маяк» принадлежит Академии педагогических наук...

Так что же, скажут, удивляться лагерю? У кого еще такие условия?

Между тем «Маяк» действительно по-своему уникален, но отнюдь не условиями работы. Семь лет назад до прихода Олега Газмана «Маяк» ничем не отличался от других лагерей. И по сей день лагерь постоянно проверяют и трясут всевозможные комиссии. Повторяю, дело не в условиях, а в другом. Перед нами весьма приятный случай, когда учреждение, подвластное Академии педагогических наук, не отмахивается от опыта, рожденного вне стен академии (а бывает и такое!), не стремится отыскать в нем лишь недостатки и не ограничивается одобрением, а реально использует этот опыт и развивает его на практике, то есть стремится обогатить. Речь идет о хорошо известной методике коллективного творческого воспитания, разработанной двадцать лет назад в Ленинграде профессором Игорем Ивановым и его продолжателями из «Фрунзенской коммуны» и 308-й ленинградской школы. Таким образом, система работы и отношений, принятая за основу в «Маяке», не с неба свалилась и не с ходу изобретена.

Но вот щепетильный вопрос. Если своих собственных детей уважаемые сотрудники академических институтов воспитывают таким передовым методом, то отчего же только их? В этом мало здравого смысла. Вот и получается, что нет сейчас места, кроме «Маяка», где можно было бы научиться коллективному творческому воспитанию, а в «Маяк», как уже говорилось, не устроишься ни пионером, ни вожатым. Ни даже уборщицей. Конкурс там на эту должность.

Последний вечер в лагере. Традиционное цирковое представление «Маяк» на манеже». Под потолком клуба — огромная гроздь воздушных шаров, от нее протянуты разноцветные ленты, получается купол. Под куполом — трапеции, лесенки, качели для воздушных гимнастов. Входят партиями и заполняют зал слонята, золотые рыбки, ковбои, папуасы, роликобежцы. Все зрители — участники грандиозной трехчасовой программы, все волнуются, все боятся провала. Маленькие журавлики — белые и вороние лошадки, у них роскошные серебристые хвосты, блестящие короны и густые щедрые гривы до пояса. Играет музыка, бегают пятна света, журавлики-лошадки бьют ногами, скачут по манежу, кланяются...

— Отличные хобота! — шепчет мне двенадцатилетний сосед, оглядывая готовящихся к выходу слонят, и добавляет для честности.— Но я бы вам советовал приехать в позапрошлом году... Отличный цирк был!

Не знаю, что было в позапрошлом году, но и этот цирк хорош по всем статьям. Где еще увидишь дрессированных медуз в таком количестве? Где еще такой клоун, как несравненный доктор Андрей Устинович в полосатом комбинезоне под тельняшку? Где еще так храбро прыгают через горящие обручи десятилетние «огненные мальчишки»? А в антракте распахнулись двери, и под восторженное «ура» внесли на поднятых руках подносы, уставленные мороженым, в стаканчиках, с заботливо воткнутыми палочками. В обычном цирке так не бывает.

И всего-то времени на подготовку к представлению было полтора дня. За полтора дня бурных споров все придумали, отрепетировали, сшили полтораста красивых костюмов почти из ничего, изготовили сложный реквизит — и без криков, без понуканий, без суеты, энергично и весело, потому что в «Маяке» истинная дисциплина, истинная организация, истинный коллектив. Поверить трудно, что создается он лишь за 26 дней, а потом все начинают сначала — и с тем же высоким результатом.

Наутро возле столовой появился большой плакат: «Всех ребят «Маяка», сделавших чудесный цирк, награждаю вечной радостью. О.С». И все в лагере подшучивали над начальником и размышляли что такое «вечная радость»?

Литературная газета. 1979. 26 сентября.

Обыкновенное чудо

Позади нас в кустах лежал шпион. Мы с директором подвинулись, чтобы ему было лучше видно. А посмотреть было на что: полководец Суворов проводил военные учения. Взмахнет деревянной саблей — и войска с криком «Ура-а!» бегут вперед; отмашка — и они падают на землю и лежат, как убитые.

Трудно было поверить, что игру объявили лишь позавчера, все 72 суворовских солдата уже склеили себе шапки из картона, нагрудники с крестом и выстрогали сабли и ружья. А вчера явились к директору и с вызовом сказали, что не годится им спать в кроватях, а полагается в палатках, по-суворовски. «Дело ваше», — пожал плечами директор, делая вид, что ему безразлично, где и на чем будут спать дети.

Вечером на противоположных концах стадиона выросли два палаточных лагеря: суворовский и турецкий. Между ними всю ночь бегали лазутчики.

Утром войска не пожелали идти в столовую и ели кашу из мисок на траве. Оружие лежало рядом: мало ли что...

Сразу после каши Суворов увел войска в лес, в «многодневный» поход, минут на двадцать, и там настраивал их на героизм своими речами. Шпионы перебежали за ними по кустам. И вдруг они разом выскочили и, путаясь в полах турецких халатов, бросились к крепости с воплем «Иду-ут!».

Турки заволновались. Красный плащ султана мелькал среди них. Они тащили бревна, задраивали последние щели. На колу торчала «голова» врага (волосы из пакли, лицо из картона и почему-то серьга в ухе, для красоты).

Суворовцы стройными рядами вышли из леса. До крепости осталось метров пятьдесят, но на пути славного войска стояли всего-навсего Альпы. «Не подкачай, братцы!» — крикнул Суворов. И первые смельчаки полезли по доске, держась за канат, на крышу одноэтажного домика. Перешагнув через Альпы, они спустились, как матросы по трапу. Прошло полчаса, пока последний шестилетний солдат не оказался по эту сторону горного хребта. Я видела в глазах ребят ужас и восторг: городские детки, на крыше почти не бывают. Турки же смотрели из-за забора с тоской.

Когда герои отдышались и построились, Суворов предложил туркам немедленно сдаться. Но те искусственно хохотали в ответ.

И началось сражение! Ах, какое это было зрелище... Три раза налетало войско на крепость, но им навстречу сперва выкатилась горящая катушка, на которую наматывают провод, и Суворов приказал стройно отступить, а катушку увезли на канате обратно. Потом на них хлынули потоки воды из кружек, и снова пришлось отступить. Тут я услышала, как султан сказал, что пора сдаваться. И турки с отчаянием сдались, позволив суворовцам перелезть через стену в крепость. Потом они говорили, что «если бы не история, ни за что не сдались бы».

Пленные сидели на траве и разматывали свои чалмы из полотенец, а славные победители маршировали перед ними с песней «соловей-пташечка», и что-то хвастал Суворов насчет своих молодцов, стоя на еще дымящейся катушке. Тут директор ему сделал знак, и Суворов без паузы разрешил туркам «тоже взять Альпы». Забыв горе поражения, они помчались штурмовать крышу.

...После обеда войска крепко спали в кроватях и что-то видели во сне на тему сражения. А ребята постарше (от 10 до 15 лет) готовились ко второй половине игры.

Ее Величество Игра...

По чистой случайности я была единственным свидетелем того момента, когда началась Игра. Директор пионерского лагеря Олег Семенович Газман (вообще-то он называется «начальник», по штатному расписанию, но это слово ему не идет: он такой добрый и заводной, как Карлсон) подписывал счета из бухгалтерии, старший воспитатель Наташа Харитоновна что-то печатала на машинке, я ждала, когда они освободятся и дадут интервью для газеты.

«Эх,— вздохнул директор, отодвинул бумаги и потянулся,— пора в историю поиграть. В прошлом году в Петра Первого играли, теперь, наверное, в Бородино или в декабристов надо...» Наташа повернулась к нему, оторвавшись от машинки: «Здравствуйте! А Екатерину что, пропустим?» Директор откинулся на стуле и закрыл глаза: «А что такого при ней особенного было?» Наташа с негодующим лицом: «А Суворов? А Пугачев? А письма Вольтера? А Дидро?» Директор поглядел в окно: «Подумаешь... Дидро...»

Вот так, между прочим, поговорили при мне во вторник вечером. А в пятницу во всем лагере не было ни одного воспитанника из двадцатого века, все из восемнадцатого. Бежит группа ребят в бумажных тюбетейках, обшитых клочками черного меха, и на кедах пришит мех. Слышу обрывок беседы: «Минут через восемь чтоб мы тебя догнали, слышишь?» Ага, репетируют погоню за кем-то.

Спрашиваю у ребят, кто такие. Оказалось, башкиры Салавата Юлаева из войска Пугачева. Будут гоняться по лесу за «притеснителем народа». Волокит деревянную конструкцию, в середине которой связанные проволокой два котла (из столовой напрокат). Объясняют: это машина Ползунова. Плывет барыня с кошкой на руках (час гонялись за этой кошкой, пока удалось поймать, хотели собачку, но они все попрятались). Вот группа пестрых скоморохов с ярмарки. За ними монах в капюшоне!.. Что за театральный лагерь такой? Откуда вороха костюмов? Приглядываюсь: все самодельное, все скреплено булавками, на живую нитку, на скорую руку, яркие лоскуты нашиты, гуашью нарисовано, бумага, марля, подручный материал. Но зрелище! Праздник!

Через час толпа зрителей будет переходить от лужайки к лужайке и смотреть жанровые сценки: тут продают семью крепостных, там забирают кормильца в рекруты, а вот Пугачев судит «притеснителей», а те обзывают его «разбойником» и «голодранцем». В клуб зрителей впустили, предварительно всем завязав глаза (игра же!). Там темно, только свечи горят на сцене. А когда мы сняли повязки, в зал вошли люди в черных капюшонах, среди них — юноша в белой рубашке. Клятва, удар саблей по плечу — мажорская ложа принимает в свои ряды нового «брата». Вышли на белый свет — там гудит ярмарка... Потрясенная, я хожу среди этого фейерверка фантазии и все думаю об одном: каким образом за один-два дня все это случилось? Как удалось с полоборота завести двести детей и весь взрослый персонал на это действие? Откуда такая боевая готовность к игре? Директор потом удивится моему вопросу и скажет: «Если неделю готовиться, это уже мероприятие. А на игру дня хватает. Дети очень устают без игры... Их нельзя держать на голодном пайке. Тогда они становятся неуправляемыми». Ах, вот как! Оказывается, это «с голоду» наши дети дерзят, курят, пишат на заборах, отлынивают от работы...

У меня на столе в редакции лежит листок, на котором детским почерком написано: «Мама и папа, как только получите это письмо, отложите все дела, бегите на вокзал и приезжайте за мной». Родители бросили все дела и помчались в лагерь (не в этот, о котором я рассказываю). Оказалось, что там ничего не случилось. Просто ребенок устал душой за семь дней (они так и написали в редакцию: «устал душой»). Его учили быстро строиться, ровно заправлять постель, не отставать во время прогулки, убирать территорию... Но все это сухо, строго, скучно. Простая возня здесь считалась «нарушением порядка». И ребенок измучился, изголодался.

Ну хорошо. «Но скажите, как вам удается вызвать такой взрыв фантазии?» — пристаю я к директору.

«Фантазию не придется «вызывать», если ее не сдерживать», — так ответит мне директор. И добавит: «А вожатые на что? Им по двадцать лет, они сами хотят играть. Я вообще больше слежу за вожатыми, чем за детьми».

Это мне известно. В кабинете у него висит листок, где написано: «Вожатый, будь счастливым человеком, и пусть дети видят тебя таким!».

...и дети — ее вечные подданные

Утром надо не пропустить момент: в каком облике явится вожатый Сережа. Вчера он вышел из домика в широченных шароварах, сшитых, видимо, из ветхой зеленой занавески, в переднике до земли и со шнурком вокруг лба и с порога закричал: «Я — кузнец Вакула! Вот такие мы — русские богатыри», после чего поднял девочку на вытянутой руке. К нему сразу выстроилась очередь из ребятшек. И весь день у него в отряде шел под девизом русского богатырства. Дети боролись, ездили друг на друге, как на конях, рисовали и лепили — все на тему русской удали. Но позавчера, я же помню, он выбежал в спортивных трусах и босиком, с секундомером в руках, и это означало, что он — чемпион мира по разным видам спорта, и весь день у детей прошел под этим знаком.

Я с волнением занимаю наблюдательный пост у окна и жду утреннего горна. Едва он пропел, как из дверей домика вышел... бравый капитан в морской фуражке, белых брюках, синем кителе с золотыми погонами. За ним, как горох, посыпались ребята в морских воротниках, с биноклями. Они немедленно уселись на деревянный корабль, который был навечно пришвартован к их домику, и уплыли на нем до завтрака.

— Где вы такого откопали? — спросила я у директора.

— Хорош самородок? — рассмеялся он. — В Липецке, как обычно. Студент пединститута. Там хорошая педагогика, ласковая...

Да, я знаю, больше половины вожатых и воспитателей в лагере — из этого города. Но гарантии, конечно, никакой город не дает. Когда дети засыпают, взрослые тянутся в кабинет директора обсудить минувший день: тут выявляются их личные качества... Мне посчастливилось быть на одном «ночном» педсовете. Один высокий красивый юноша очень убедительно объяснял, что не успел провести в отряде ряд дел. «У нас сегодня в плане был турнир

эрудитов, отрядный огонек, музыкальный час и футбол,— говорил он,— но с утра велели постельное белье поменять, и я так устал, и ребята измотались...» Мне показалось это веской причиной, но педсовет молчал. «Короче, — наконец сказала Наташа,— чем жил сегодня отряд? Сменой белья?» «Немножко пели под гитару»,— тихо сказал юноша.

Наутро я узнала, что ему предложили другую работу в лагере, попроще. «Он не первый раз уже говорил слово «устал»,— объяснили мне.— И вообще в отряде была при нем плохая цветопись...»

Что это за штука? Психологи предложили ежедневный тест: каждый ребенок вечером клеит цветную полосу на свой листок «Как прошел день». Оранжевая полоска — «полный восторг», зеленая — «спокойно», фиолетовая — «хуже некуда». Вечером педсовет смотрит, какой «цвет» преобладает в каждом отряде. Если много фиолетового, вожатый обязан объясниться, где и как упустил настроение ребят.

И еще одна воспитательница не удержалась в отряде в это лето. Было много дождей нынче, а полка ее отряда в сушилке часто пуствовала. Она «не успевала» проследить за детьми — тоже запрещенное слово в этом лагере.

В конце концов секрет директора оказался прост: подбор и своевременная смена кадров. Настроение ребят — чуткий барометр негодного или «уставшего» вожатого, воспитателя. Надо не упустить момент. Секрет-то прост. Но владеть им — высокое искусство. Директор — кандидат педагогических наук, а по-моему,— доктор, профессор, академик по отбору одаренных, талантливых педагогов и отбраковке негодных.

«Возьмите такого заводилу, как этот Сережка,— рассуждает он вслух при мне,— ему в пару надо подыскать воспитателя, который умеет тихо «пасти» ребят: следить за их здоровьем, утешать, мирить. В другом отряде другой расклад: бывает, как раз воспитатель «буйный» попадетсЯ, с идеями, умеющий заводить ребят, значит, вожатого по контрасту надо ставить...».

От чего страдают многие пионерские лагеря? От бездумного набора взрослого персонала. «Ты у нас самая молодой,— говорят в местном рабочему или служащему,— давай-ка в лагерь вожатым». Такова обычная практика. А люди (независимо от возраста) есть совсем непригодные для общения с детьми. Хмурые брови, криклив, раздражителен, вял, чванлив. Мало ли в букете характера таких черт... А сотням детей испорчено лето. Подойдите в будни к ограде лагеря и просто послушайте голоса воспитателей...

В лагере, о котором я рассказываю, таких голосов не слышно. Если не считать одного. В специальном приказе по лагерю говорится: «Кричать на детей разрешается только двум лицам: 1) Елене Петровне — потому, что иначе она разговаривать не умеет, 2) директору — по должности». В нарушение своего приказа директор все равно говорит тихо, а единственный недостаток Елены Петровны дети прощают, потому что он — следствие ее бурного темперамента предводителя. А все уникальное дети уважают.

...Бал во дворце Екатерины был в разгаре. Все до единой дамы (от 10 до 15 лет) были в белых платьях (оказывается, есть десятки способов нацепить на себя простыню). Все кавалеры — в гольфах, хотя бы и футбольных, но с бантами на туфлях, в плащах и шляпах. Царица (самая пухленькая вожатая) сидела на троне и отвечала на вопросы за весь период своего царствования. Разыграли перед ней отрывок из «Недоросля» — она бурно рассердилась на Фонвизина. Что-то с пафосом прочел Радищев — она велела его сослать (это было немедленно исполнено). Конечно, Дидро явился с огромной книгой, на которой при мне выводили фломастером «Энциклопедия» (по-латыни), — тут она лицемерно улыбалась. Показали ей цветные слайды Юсуповского дворца и парка, это она похвалила. И так далее. Эти сценки перемежались общими танцами в стиле ее века. Позади трона стоял великолепный князь Потемкин в белом камзоле (куртка из болоньи наизнанку). Каждые пять минут он прикладывался к ручке монархини, а она тут же издавала указы о пожаловании ему разных волостей и тысяч душ крепостных. Пионерское собрание гудело от гнева. «Кто это?» — спросила девочка рядом со мной, указывая на князя. «Его фамилия Фаворит», — ответила другая.

Когда в одиннадцатом часу вечера гости под звуки полонеза парами двинулись к выходу, никто, кроме меня, не видел, что царица обута в босоножки за 19 р., один граф — в вельветовых туфлях за 4 р. 50 коп. и т. д. Все смотрели в глаза друг другу, а глаза у всех были счастливые.

Так закончился этот не особенно выдающийся день в пионерском лагере (на той неделе играли в «литературный базар», вот это было да! — ...говорили мне дети).

Над столом Наташи Харитоновой — лист ватмана, где мельчайшим почерком (иначе не уместится) разными цветами отмечены ежедневные и ежечасные дела каждого отряда — и не «вперед», а назад, то есть уже сделанные. Я начала списывать: уборка сена, операция «малыши», конкурс вралей, защита фантастических

проектов, концерт вожатых, сбор «Дружат дети всей земли», игра в Робинзонов, ночная атака (посадка аллеи памяти павших), инопланетяне... — но рука устала. Таких дел были многие десятки. И опять с вопросом: «Кто? Кто все это придумывает и делает?» — я ходила по всей территории лагеря. Мне удалось выудить ряд авторов игры: «Альпы» придумал Колмановский (воспитатель интерната), турецкую крепость — Климанов (преподаватель пединститута), клубные фокусы — Абрамов, радист лагеря (зимой — кандидат технических наук). Этих имен много, потому что здесь во все играют коллективно. Наконец мне выдали и остатки секрета, указав на домик с вывеской «Обыкновенное чудо».

Остается только расшифровать и вывеску, и заголовок очерка. Этими скромными словами назвали свой отряд самые старшие ребята в лагере. Их всего десятка полтора, им по 15—16 лет, и одно у них общее: они выросли в этом лагере. Каждое лето — только здесь. Они научились играть, заводить игру, а через нее — воспитывать младших. Да, я обратила внимание, что в течение всего дня то одна, то другая физиономия возникает в окне или в дверях кабинета директора или врача (врач Андрей Устинович считается их воспитателем, но он еще и кумир, и тихий собеседник, и просто товарищ...). Физиономия появилась и молчит. Это значит, что «чудак» освободился. Убрал сено или провел костер у малышей, поставил с ними сказку или сыграл в футбол — и вот возник в окне: «Что дальше? Кому я нужен?»

Воспитать такую боевую готовность к делу, к помощи другим есть очевидная цель всего этого заведения под названием «Маяк», то есть пионерский лагерь Академии педагогических наук СССР.

На будущее лето (если лагерь не закроют, его давно собираются перестроить из деревянного в стекло и бетон, не вынули бы душу этой переменой...) нынешний второй отряд станет теми «дрожжами», которые будут незаметно соединять муку, воду и соль, превращать двести индивидуальностей в коллектив.

Мне показалось, что это похоже и на родительскую цель: сегодня захлеб играть с детьми, чтобы завтра из них вышли хорошие люди.

Литературная газета. 1982. 27 октября.

В КОЛЬЦЕ ДРУЗЕЙ
ВОСПОМИНАНИЯ ОБ ОЛЕГЕ ГАЗМАНЕ
И ЕГО РАССКАЗ О ДРУГЕ

Артур Петровский

Все остается людям

В самом начале процесса реформирования школы была провозглашена цель воспитания — развитие личности. Знания, умения, навыки — это не цель, а средства достижения цели.

Но как развивать личность? Идеологический инструментарий для этого оказался непригоден. Одна из самых ярких идей того времени — развивать личность нужно прежде всего личностью другого человека. Если оглянуться на так называемый кадровый потенциал современной педагогической науки, который озабочен решением вопроса воспитания, то говорить о его богатстве затруднительно. Тем более тяжелой является потеря человека, для которого теория воспитания, им разрабатываемая, никогда не стояла в стороне от его повседневной жизни в гуще практических дел.

Член-корреспондент РАО Олег Семенович Газман оставил после себя научные труды, к сожалению, прерванные его безвременной кончиной, учеников, которые готовы идти его дорогой воспитания детей и подростков, воспитанников, тысячи которых прошли через лесистые дали лагеря «Маяк», буквально боготворивших начальника лагеря Олега Газмана. Сколько хорошего сделано. Сколько могло быть еще сделано... Вот почему каждая мысль, каждое слово, которые оставил нам в наследство замечательный педагог, не должны быть забыты, не должны потонуть в разливе нынешних популистских восклицаний, за которыми не чувствуется тепла сердец и холодных поисков ума.

Мы должны кроха за крохой, строчка за строчкой, книга за книгой собирать то, что нам оставил Олег Семенович, и видеть в этом пусковой механизм собственной научно-педагогической мысли.

Об авторе: Артур Владимирович Петровский — академик РАО, доктор психологических наук, профессор, президент РАО с 1992 по 1997 год.

Симон Соловейчик

Человек для всех

В каждом некрологе самое трудное слово — первое. Надо написать: умер.

Умер Олег Семенович Газман. В пятницу, 30 августа, в 4 часа дня, в больнице, на руках жены и сына. Ему было 60 лет — и много, и бесконечно мало. Он умер от внезапно налетевшей на него и в месяц скрутившей болезни крови. Как будто вспыхнул и сгорел. Олег Семенович был работником Российской академии образования, даже членом-корреспондентом этой академии, заведующим лабораторией; но не будем перечислять его титулы.

Это был человек вне титулов, вне званий, даже вне каких-то особых заслуг — хотя заслуг перед нашим образованием у него было немало.

Олег Семенович был Человек. Человек для всех. Человечность каждого из нас измеряется гораздо легче, чем думают. Она измеряется, например, количеством друзей и товарищей: друзей и товарищей у Олега Семеновича было море. Огромное людское море. И сегодня, когда мы будем прощаться с Газманом на Зеленоградском кладбище, будет море слез. Без слез об этой утрате вспоминать нельзя. В таких случаях принято говорить, что мир обеднел. Мир беднеет с уходом каждого человека. Но есть люди, которые уносят с собой чувство опоры, мы слабеем без них. Таким был Владимир Федорович Матвеев, таким был Олег Семенович Газман. Кстати сказать, они очень дружили, встречались чуть ли не каждый день, были соавторами нескольких книг. Это люди одного поколения: Матвеев, Иванов, Газман. Теперь их нет.

Со смертью Газмана от нас уходит поколение. Олег Семенович — из Новосибирска. Из тех краев. Вчера многие в Новосибирске срочно покупали билеты на самолет, чтобы проститься со старым другом.

Всюду, где он работал, он совершал педагогические подвиги — подвиги преображения детей. Про чудеса, которые он творил, когда работал директором школы, рассказывают постоянно. Потом он стал одним из руководителей знаменитого «Орленка» и буквально поражал нечаянно попавших в этот лагерь детей. До сих пор нередко встречаются взрослые, которых именно «Орленок» сделал людьми, — так они думают.

А потом был знаменитый «Маяк» (все, за что брался Газман, становилось знаменитым), обычный с виду пионерский лагерь. Кто только ни писал про «Маяк»! И книжки были про «Маяк», и статьи в центральных газетах; но память о «Маяке» сохранится не в архивах, а в детях, теперь уже выросших, у маяковцев. Олег Семенович обладал важным для педагога свойством: он словно склеивал детские души, соединял их тем, что давал им то непереносимое, общее для всех человеческое, без чего люди не люди. «Маяка» уже десять лет как нет, его закрыли на бесконечный ремонт, но маяковцы постоянно собираются и будут собираться до последних дней своей жизни, как лицеисты времен Пушкина. Когда Олег Семенович заболел и слух об этом разнесся повсюду, маяковцы записывались в длинную очередь, чтобы сдать кровь.

Все надеялись спасти Газмана, никто не мог поверить, что его не станет. Но — вот.

Олег Семенович был изумительным педагогом, о его общении с детьми можно рассказывать часами, и это будут истории поучительные и забавные. Юмор, веселье, открытость были главным его педагогическим средством. Он вечно шутил, подзуживал, подначивал и тем брал детей в плен. С Газманом всегда приходилось быть начеку, это пробуждало детские души, снимало свойственную многим умственную сонливость. Дети, побуждаемые к ответным остроумиям, умнели на глазах: остроумные редко бывают глупыми. А в трудные минуты он брал гитару или аккордеон, или садился за пианино, и все пели, все становились как один человек. Уже смертельно больной, он целый вечер играл на аккордеоне, потом пожаловался: «Спина болит». — «Ну что же ты сидел?» — «Всем так петь хотелось, я же видел». Он сам сочинял наивные, добрые, полудетские песенки, они вошли в сборники, их будут петь долго, даже не зная, кто автор. Может быть, именно в песнях душа Газмана и будет жить с нами.

Газмановский «Маяк» был, пожалуй, первым в стране местом, где царили свободомыслие и свобода слова. На шутки начальника лагеря старшие ребята отвечали довольно дерзко. Газман останав-

ливался, смотрел внимательно на смелого и, если ответ был остроумным, хвалил: «Молодец». Олег Семенович изобрел «открытый микрофон»: у него в «Маяке» каждая маленькая девчушка могла на собрании попросить микрофон и сказать, не боясь, все, что она думает о ребятах и вожатых. Демократия в нашей стране началась, как это ни странно, с детских коллективов — с Фрунзенской коммуны, с «Орленка», с «Маяка». Педагоги не призывали к другой жизни, а реально строили ее с подростками и вожатыми. Если же власти узнавали о том, что они делают, начинались гонения. В жизни Олега Семеновича было два труднейших года, когда злые цекамольцы отняли у него «Орленок» и он два года нигде не мог устроиться на работу даже шофером. Но все они с женой, Нелли Григорьевной, директором школы, перенесли. Выжили, подняли двоих своих сыновей. Олег Семенович защитил диссертацию и продолжал работать.

Он ведь был не только практик, но и теоретик. Его научные статьи в разных изданиях были очень злободневны. И остро необходимой школе была его последняя, незаконченная работа, его последняя мечта: педагогическая поддержка. Учитель не только преподает, не только воспитывает, у него есть третье дело — поддерживать учеников — такова была новая серьезная мысль ученого. Он мотался по всей стране, проводил бесконечные семинары, учил классных руководителей искусству поддерживать детей. Кто теперь продолжит эту работу с такой же страстью?

Ну что же, наступает время последних слов. Старые люди говорят: «Не кручинься, все там будем». Но это не утешает.

Однажды после большого детского праздника в «Маяке» Газман вывесил плакат, на котором объявил, что он, начальник лагеря, награждает всех устроителей — чем награждает? — «вечной радостью». Я по этим его словам и книгу очерков так назвал: «Вечная радость». Там много о Газмане.

Прощай, Олег Семенович. Вечная тебе радость, вечная тебе память.

Жизнь и смерть педагога // Первое сентября. 1996. 3 сентября.

Об авторе: Симон Львович Соловейчик (1930—1996) — выдающийся педагог, писатель, публицист. Основатель и главный редактор газеты «Первое сентября». Автор книг: «Час ученичества», «Учение с увлечением», «Вечная радость», «Педагогика для всех» и др.

Другая планета

Впервые в «Орленке» я появился студентом, да не один, а вместе с сокурсниками Сашей Филиппенко, будущей звездой экрана, Колей Кузнецовым, ныне академиком РАН, и другими хорошими людьми. Шла знаменитая физтеховская смена — победителей физико-математических олимпиад. Было это в 1964 году. Так давно, что теперь уже не стыдно кое в чем признаться.

Напутствуя меня еще в Москве, секретарь комитета комсомола МФТИ сформулировал задачу так: «Считай, что ты там мое доверенное лицо». То есть, как сказали бы теперь, я был прислан на побережье Кавказа работать ментом. На счастье, правда, ничего из этой моей миссии не вышло. Потому что, очутившись на другой планете (это было ясно сразу), первым делом я влюбился в Катю (будущую жену), которая в то лето танцевала на орлятской сцене вместе с моисеевским ансамблем. Влюбился по уши и потерял последнюю комсомольскую бдительность. Больше, ей-богу, ничего не помню.

Я хочу рассказать о другом. Несколько лет назад мы с Екатериной похоронили маму, потом оформили два отпуска, сели в машину и поехали в аэропорт. Мчимся по гладкой, розовато-рыжей трассе, а навстречу такого же цвета громадное солнце садится. Во весь горизонт. Встретились глазами: «Помнишь?» — «А ты?»...

В «Орленке» шла обычная вечерняя линейка. Рапорты командиров, спуск флага. И вдруг — «Дружина, круг-гом!» Это скомандовал Газман. Развернулись в полной тишине и изумлении, а там огромный раскаленный шар висит над морем. И золотая пыль столбом, и искры по красной воде... «Лагерь, салют закату!»

С этого дня каждый день в «Орленке» завершали проводами светила. Олег Семенович дал идею, а всем коллективом придумали, как превратить ее в традицию: пока горнист играет над лагерьем песню прощания с солнцем, каждый «орленок», чем бы он ни занимался, останавливается и смотрит туда, где красной кнопкой вызванного лифта догорает уходящий день.

Вот почему щемящие, великолепные минуты красочного светопредставления пожизненно связаны для меня с пронзительной песней орлятской трубы.

Мы были один коллектив. Вместе работали днем на отрядах, а с одиннадцати до двух ночи планировали будущее: под чай, сухое

иной раз, а чаще всего — под ничего. Человек ведь чем силен? Духом! Поэтому мы не ходили по «Орленку», а летали. Прыгали, как на воздушных баллонах. А дух исходил от этого маленького, неприметного, лысенького человека, умеющего, как теперь стало понятно, силой духа и мысли заглянуть за горизонт. А ведь какой могучий человек! При этом парадокс: он был неотделим от каждого из нас, сливался с нами, никогда не был один.

Я так скажу: он, как микроб, врывается в организм, а дальше уже шел процесс сам по себе. Вбросит исподволь идейку — и весь лагерь ходит ходуном. А он будто бы тут и ни при чем. Сколько всего насочиняли! Грозные проверяющие из ЦК комсомола насчитали (кстати, спасибо им за ценную статистику, нам-то считать было некогда) девяносто одну форму работы в нашем лагере. Праздник посвящения в «орлята», «огонек» знакомства, разговор о жизни, кафе именинников, литературный бой, спортивный бой, суд над песней, над жизнью, защита имен...

Трудно пришлось потом Газману, его топтали. Так, что мало не покажется. Каждую подробность нашей счастливой жизни в «Орленке» 1964—1966 годов брали на карандаш и рассматривали под лупой. «А почему «огонек» у вас называется «Синяя лампа»? — докапывались политически грамотные инспектора.— Ах, он посвящен декабристам? Понятно. Значит, готовитесь выводить отряды на Сенатскую площадь?»

Теперь, вспоминая былое, понимаю: мы жили по законам общечеловеческого гуманизма, до которого страна еще должна была дозреть и дорасти. Именно это нам и поставили в вину неожиданные гости — «борцы с мировым капиталом», радетели дутой гражданственности и такого же патриотизма.

«“Орленок” так высоко взлетел, что даже мы не в состоянии поймать его за хвост!» — восклицали, разводя руками, партийно-правительственные столичные функционеры. И это не легенда, а чистая правда, факт истории. Не надо забывать, лагерь хотя и принадлежал ЦК ВЛКСМ, но подчинялся напрямую Совмину. А кормил его, кстати, Минатом. И Газман, будучи заместителем начальника управления «Орленка», все прекрасно понимал. Не мог не понимать. Он знал, кто стоит у него за спиной, и тем не менее, не оглядываясь на них, лепил жизнь абсолютно не по хрущевскому уставу. Он очень смелый был и умный, очень крепкий духом человек. Мой любимый писатель-фантаст Иван Ефремов заглянул на другую планету. Но — в мыслях, на бумаге. Газман же творил их, целые планеты и миры, на уровне реальных коллективов. Причем

не рая души и сердца. Он моделировал общество из крупных социальных «блоков» — целых детских лагерей, человек по 500, если не больше. И в каждом — свой уклад, свой воспитательный акцент. Поэтому он не прописывал каждую строчку, а задавал лишь образ, рамку, общий горизонт. А вместе — другую модель бытия, в которой каждый человек нужен другому, нужен и полезен. Где человек человеку — опора, подмога. И в результате стало ясно: люди могут так жить. Это возможно.

Сегодня, к сожалению, общество наше разбежалось кто куда. Но оно непременно снова соберется. Потому что дети, уезжая из «Орленка», плакали навзрыд и не хотели расставаться. До последнего мгновения. Даже вожатые ходили в темных очках, чтобы за стеклами не видно было слез. Все люди, всех тянет домой, а тут... Был такой случай. Только что проводили очередную делегацию: спели «Звездопад», сели наши ребята, поехали. И вдруг бегут обратно. С криками полнейшего восторга: «Отменили! Наш автобус отменили!»

...С тех пор как не стало Олега Семеновича, прошло уже пять лет. А с того летнего дня, когда впервые познакомились (всего лишь друг другу в глаза посмотрели, и мне было ясно без слов: не липкий!), — целых тридцать пять. Сейчас я поворачиваюсь в кресле и протягиваю руку к книжной полке. Вот она, эта книжка, за стеклом. «Дети с нами и без нас». Авторы В. Матвеев, О. Гаманин. 1975 год. И я спрашиваю себя: а почему Гаманин? Почему не Газман? Потому что он и этого хлебнул за свой короткий век достаточно — преследований по пятому пункту, антисемитизма в самых разных проявлениях. В книжке упоминается и моя фамилия. Деталь, но выразительная: Серебров-то в те годы еще не был космонавтом. Обычный вожатый.

Пишу это не ради красного словца в адрес Олега Семеновича, которого по сию пору душевно люблю. Поймите правильно: я трижды мог погибнуть в космосе, но умудрился выжить, трижды перехитрив судьбу. А почему? Откуда брались силы?

Листаю дальше. «Все нужны, всем хорошо» — название одной из глав. Цитирую: «Такой порядок существует в лагере: десять дней поруководил — уступай место другому... Великолепная традиция. Благодаря ей за 26 дней все получают опыт и руководства и подчинения».

Вот, пожалуй, что дал мне «Орленок». После знакомства с Газманым я жил и продолжаю жить внутри тех рамок, которые Олег Семенович нарисовал: сегодня ты дежурный командир, завтра —

простой рядовой. Она вошла в меня, в мое сознание и кровь, эта, нет, не традиция даже, а философия жизни. В жизни ведь всякое бывает, а Олег научил воспринимать события легко, по принципу «сегодня я начальник, завтра – подчиненный». Или наоборот. Что-то вроде «Take it easy!» у американцев. Это и позволяет не чувствовать трудных минут. И не зазнаваться в минуты успеха. Сколько было полетов, но странное дело: ни один командир корабля ни разу ничего не приказал. Напротив, все, будто сговорившись, деликатно требовали моих советов. И очень внимательно слушали. И чаще всего следовали именно им.

Иногда говорят: мол, это все эмоции, прекрасные, отдельно взятые порывы. В лучшем случае — абстрактная теория. А где сухой остаток, где материализованный результат экспериментов Газмана, который, что называется, можно руками потрогать?

Помилуйте, за свои сорок с лишним лет «Орленок» вырастил тысячи учителей, врачей, политиков, артистов, архитекторов, художников, педагогов, музыкантов, бизнесменов, скульпторов. Да вы оглянитесь вокруг: неужто нечего потрогать?

Об авторе: Александр Александрович Серебров — летчик-космонавт, Герой Советского Союза, президент Всероссийского молодежного аэрокосмического общества «Союз», создатель национальной программы «Уроки из космоса».

Галина Соловьева

Рядом и чуть впереди

Два лета подряд, 1964 и 1965 года, я работала в лагере ЦК ВЛКСМ «Орленок» пионервожатой. Есть фотография, запечатлевшая меня в кругу друзей-«орлят»: короткие шорты, белая блузка, красный пионерский галстук. Сам снимок, правда, черно-белый. Зато люди яркие. Философ из Ленинграда, слушатель военно-политической академии, студент МФТИ...

Какие из нас выходили вожатые — не знаю. Но мы очень старались. Потому что начальником нашей дружины «Солнечная» был Олег Семенович Газман. Опираясь на таланты каждого и прежде всего на авторитет свободно мыслящих физтехов, он задавал такой темп, стилистику и плотность смены, которые впоследствии позволили нам разделить свои биографии на «до» и «после» «Орленка».

13 отрядов, 26 вожатых; алый стяг на мачте за скалой. Фотоаппарат — один на 500 человек, машинка печатная — одна на весь «Орленок», карандаши цветные и простые — две коробки на отряд. Их использовали вместо шариковых ручек, коих в природе еще не существовало.

Но зато моря хватало на всех. Благо отрядные палатки, подарок туапсинских пограничников, были натянуты прямо на берегу.

Нынче детей купают нечасто, разика два-три в смену, под наблюдением свиты врачей. Мы окунались каждый день, завершая утреннюю гимнастику. Все тринадцать отрядов поочередно. В любую (!) погоду. Газман следил за ритуалом лично. Очень ему было важно, чтобы ребята приезжали с моря закаленными, поэтому даже горло, по распоряжению начальника, полоскали целебной соленой водой. Для профилактики.

Сейчас детей очень боятся простудить и к морю подпускают только по свистку, с секундомером. А мы не боялись. В плане работы «Солнечной» за 1964 год есть запись: «Наладить регулярное обтирание морской водой, в летнее время — окунание».

Спустя годы понимаешь: это была очень мудрая и смелая система, именно система воспитания. Педагогический шедевр Олега и его коллег. Однако мы по молодости лет об этом не задумывались, наивно полагая, что дух «Орленка» возникает так же естественно, сам собой, как день перетекает в ночь, а шелест волн в открытый хор ночных цикад и перемигивание светлячков.

Страна, штудируя итоги эпохальных пленумов, уверенно шагала к коммунизму. А мы — жили просто. И наши орлята; прощаясь, корябали карандашами в отсутствие ручек на простых листочках из тетрадей: «Мы никогда не забудем “Орленок”», «Мы так здесь сдружились, что, кажется, знали друг друга не тридцать дней, а много лет», «Не представляю, как завтра будем расставаться», «Наш отряд был, можно сказать, награжден такими людьми», «Нам достались не вожатые, а чудо...», «Сколько раз я говорил себе: хватит, отдохни, ты на каникулах. Но разве можно сидеть в стороне, когда весь отряд как один организм? Разве можно такое забыть? Я горю!»

У меня в отряде была девочка из Заполярья. Море, солнце — все обрушилось на это существо в таких количествах, что пришлось несколько дней провести в изоляторе. Понятно: мы, ее товарищи, ежедневно по нескольку раз навещали больную. Но самое удивительное — об этом я узнала после смерти Газмана: Олег Семенович тоже неоднократно бывал у нее, поддерживал шуткой,

теплым словом. Сотни детей, хлопот не помешали ему вспомнить о человеке, которому плохо.

Из памятки вожатому-64 запомнился такой совет: «Не кричи на ребят. Крик болезненно действует на твои голосовые связки». И еще: «Знай о ребятах все, но в нужный момент умей не расслышать, не заметить, не понять», «Все дела творчески — иначе зачем?», «Лучше трудно, чем нудно». Это были не слова, не лозунги, а генеральный принцип нашей жизни, принятый общим сбором. В такой обстановке творчеству и выдумке «орлят» действительно предела не было. Допустим, кто-то предлагает: «А не провести ли нам День изобретения Колеса? Или День Солнца? Или конкурс на лучшего чистильщика ботинок?» Идея принимается, а содержательное ее наполнение обдумывается в общем хоре взрослых и детей. Или в специально формируемых рабочих группах — советах дела. Помню литературное кафе, вечер живых картин, концерты по заявкам, концерты-ромашки, пресс-конференции.

Сюрпризы подстерегали на каждом шагу. То буквально несколькими штрихами обыкновенную орлятскую столовую дежурный отряд превращает в камбуз на пиратском корабле или во французский ресторан, где ты обязан говорить только на языке Бодлера и Гюго. А то догадаются лозунг: «Сделал сам — помоги товарищу!» — поместить в таком интерьере, что в течение всего дня народ давился со смеху. Сегодня даже не верится, что скучный трудовой десант по уборке территории или конкурс на лучший дизайн спального корпуса в одночасье может превратиться в праздник труда с частушками, шутками, речевками, хохмами, песнями.

Не верится, что в час ночи мы, вожатые, собирались на лекции Игоря Кона по социологии личности, ломали копыя в дискуссиях, а уже в семь утра в своем отряде начинали новый день.

В моих бумагах сохранился рассказ о Празднике русских народных игрищ. Приведу лишь несколько фрагментов.

«Утро началось с шуточной зарядки, которую проводили персонажи русских сказок. Затем глашатаи в старинных костюмах созвали народ из теремов-отрядов на линейку, куда и приехала колесница, запряженная ослом, а на ней воевода. Он после недолгой речи пригласил всех в столовую. После пира народ повалил на пляж, где начались соревнования на море и на суше: плаванье, гонки на «тузиках», на шлюпках-шестерках, общие купания. <...> После обеда в русском стиле — богатырский храп. Далее ярмарка: с аттракционами, качелями, скоморохами, квасом, пивом, лимонадом, пряниками. Тут же закупаются соревнования по перетягиванию каната...» И т. д.

Олег Семенович был неистощим на фантазии. Покоряла магия экспромта, импровизации. Однажды они с вожатым Мишей Зубаткиным в течение целого дня общались стихами, причем каждый должен был зарифмовать фамилию своего оппонента. Такие были условия. Не скрою, среди многих опусов было несколько маленьких шедевров.

Зубаткин — Газману:

Слова у нас до важного самого
В привычку входят, устали от фраз мы.
Хочу сиять заставить заново
Простое русское слово — Газман!

Газман — Зубаткину:

Ты умрешь — я на оградке
Напишу: здесь спит Зубаткин.

За пределами «Орленка» — всесоюзный барабанный бой под лозунгом «Сияйте, ленинские звезды!», вахты, клятвы, политическая трескотня. А здесь совсем не так, совсем, что называется, не в такт. Юмор, простота, открытость. Высокая культура отношений, самоуправления. Стремление творить добро, ценить отпущенное время. Именно в «Орленке», кстати, был придуман и «включен» открытый микрофон, которым нынче так свободно пользуются наши депутаты-демократы.

Это был и риск, и вызов. Но Олег Семенович шел на это и за это поплатился.

Многое утеряно... Но чистый, светлый дух той педагогики поддерживает до сих пор, создавая ощущение присутствия Олега, как поется в одной из наших вожатских песен, «рядом и чуть впереди».

Об авторе: Галина Ивановна Соловьева (Старобинская) — историк, заслуженный учитель РФ, методист Московского института открытого образования.

Клара Лекманова

Сказка из нашей жизни

Поскольку мы оба из Новосибирска, то уже 18-летней девушкой я знала, что живет на свете Олег Газман, с демоническими загадочными глазами, узким, очень худым треугольным лицом, и вместе с известным в городе красавцем Вадимом Суховерковым (с ним я потом работала на местной студии ТВ) гуляет по новосибирскому

Бродвею — Красному проспекту. А мы, простые смертные девочки, бежали иногда смотреть на этих двух необыкновенных мальчиков...

А потом по комсомольской путевке меня направили — счастливый поворот судьбы! — работать в «Орленок». Шел май 1964 года, и Олег, мне кажется, уже тогда был одним из признанных лидеров лагеря. Правда, у меня сохранились довольно тоскливые впечатления от собственного соприкосновения со школьной пионерской организацией. Но Неля Аникеева (новосибирская подруга, которая хорошо знала и Олега, и «Орленок») внесла ясность: «Не пугайся, это совсем никакая не организация, а детская республика, там просто детям хорошо». В общем, купила билеты и телеграфировала: буду такого-то.

Первый рабочий день

Поезд прибыл в Туапсе очень рано, чуть ли не в шесть утра. Выхожу из вагона и вдруг слышу: кто-то зовет меня по имени. На перроне пусто, люди разошлись. Вижу, идут такие симпатичные ребята, в шортах, в беленьких рубашечках и галстуках. Это было очень красиво — на загорелых белоснежных блузках развеваются концы галстуков. И тут я понимаю: это они меня зовут. Я подошла, они живо схватили мои вещи и тут же стали спорить, к кому из них я попаду. Я сказала, что могу немного рисовать. «Ага,— заключил самый активный,— вот видишь, у нас на носу КВН, так что она именно нам и нужна!» Дескать, у вас художник есть, а у нас нет.

В общем, все это сразу вывело меня из круговорота привычных домашних забот в другой мир. Как будто начинаем все сначала. И, откуда ни возьмись, вдруг новые хорошие друзья.

Скажите, случайность? Ничего подобного. Так принимали абсолютно всех «орлят». Встречать у подножки вагона — одна из традиций «Орленка». Заранее узнавали, кто прибывает, и потом ехали к поезду, зная имена. Разумеется, детей, приезжавших из разных республик, это поражало. Но на то, наверное, и был рассчитан метод, специально разработанный Олегом Газманом и Толей Мудриком.

Увидав Олега, я первым делом очень удивилась. Я ожидала увидеть худощавого Байрона с глазами, может быть, немножко дамского кумира. И вдруг вижу небольшого полного человека, причем чуточку, кажется, была уже лысина обозначена. От внешнего облика, который помнила по Новосибирску, остались, пожа-

луй, лишь такие же загадочные глаза. С поволокой. Которые заставляют сначала испугаться, а потом задуматься: не сделала ли ты чего-нибудь плохого? Тревожные, тревожащие глаза... Он был начальником «Солнечного» лагеря. А других, наверное, еще и не было тогда даже в проекте.

Меня разместили в гостинице, приволокли букет роз, дали одежду — шорты, блузку. И просветили: вечером в Управлении будет что-то такое разговорно-обучающее для вожатых. Дескать, не опаздывай.

В тот же день состоялись первые установочные семинары. И Толя Мудрик, и Олег говорили какие-то очень понятные, очень человеческие слова, которые, увы, впервые приходилось слышать. Про детей, про воспитание. И тогда я, кажется, поверила: это действительно республика. А перемежалось все песнями, играми, смехом. Я-то вообще люблю обычно стоять в стороне и смотреть, как другие веселятся. А тут тебя сразу включали в кипящую жизнь, не давали опомниться, ты должен был обязательно работать на какую-то команду.

Много людей. Но я как-то сразу выделила двух — Олега и Толю. Их речи были совершенно не похожи на официоз. И еще запомнила, что Олег под занавес спел, кажется, «Октябренка». Или «Когда шумят ночные сосны». Спустился с трибуны в зал и сел за инструмент. А зал повернулся к нему и запел. Отлично помню этот голос — бархатный, завораживающий, совершенно необычного тембра. Обыкновенно в такой голос женщины влюбляются. А все это вместе — круг друзей-вожатых, шум прибоя из открытого окна — создавало изумительную атмосферу то ли сказки, то ли жизни. Необыкновенной, настоящей...

Но поразил и другой человек. Он сообщил собравшимся, что впереди много серьезных дел и именно ими надо скорее заниматься. Вроде того, что не такие вот песенки «ля-ля-ля» (и он побрякал на пианино, спародировав Олега) распевать, а вот именно дело делать. Мне он ужасно не понравился, и я еще подумала, что расстановка фигур ну прямо как в сказке: вот положительный герой, а вот злодей... Вечерами никогда не расходились. Все подымались по лестнице (тогда была только одна, «Космическая») в Лунный городок, где жили вожатые, и разделялись на две струи. Одна утекала в дом, где жили Толя Мудрик и Валера Хозов. Там читали новые журналы, спорили, пили черный кофе, и так до четырех-пяти утра.

Вторая группа шла к гостинице и тут, у входа, застревала. Кто-нибудь обязательно появлялся с гитарой, иногда Олег. Пели до

первых петухов, по молодости даже не задумываясь о том, что можем кому-то мешать. Как потом выяснилось, мешали. Кому-то даже очень.

Правда, была еще и третья людская струя, которая уверенно текла прямо в дом к Газманам...

Закон моря

Не помню, какой это был год. Мы сидели в столовой «Солнечного» лагеря (а она была построена на самом берегу, в маленькой бухте у подножия горы), обедали. И начался шторм. Красивый-красивый. Темно-зеленые волны торжественно бились о скалы. Блеск, шум, пенная речь прибоя. А там стеклянные стены, в столовой, и вид на открытое море чудесный.

И вдруг... В общем, вбегают ребята-вожатые, с очень взволнованными лицами (пересменок был какой-то), и кричат, что у скалы, неподалеку от «Солнечного», люди тонут. Секунды не прошло — все наши мальчики-вожатые вскочили и помчались к морю. На месте стало понятно, что достать пловцов не так-то просто. Они пытались приблизиться к берегу, а их волной — обратно. Только чуть-чуть подплывут, их еще дальше откидывает. Как быть? Вожатые сделали так: встали от берега цепочкой, крепко держась за руки, и протянулась живая дорога прямо до этих людей. Они передавали спасенных друг другу (это оказались совершенно незнакомые нам люди, отдыхающие) из рук в руки.

Такое невозможно ни придумать, ни заранее отрепетировать. Все было абсолютно реально, абсолютно неожиданно и... красиво! По духу красиво. Очень орлятский в этом был дух.

Об авторе: Клара Мухаметовна Лекманова — журналист и педагог, в прошлом вожатая в «Орленке», заведующая методическим кабинетом с 1964 по 1966 год.

Сергей Поляков

Заметки об Олеге Газмане

Начиная эти заметки, трудно решить, как называть в них главного героя. В глаза все-таки чаще всего я называл его Олег Семенович и «вы», хотя иногда проскальзывало и Олег, и «ты». Между собой же мы, люди команды Газмана, говорили «Газман», «Олег». Так в моей памяти и закрепилось это многоголосое имя. Посему в

заметках так и будет: Олег, Газман, переходящее только иногда в Олега Семеновича.

В этих записках многого нет: и моего небольшого опыта работы в начинающемся «Маяке» 1974 года, и сочинского ресторана 1968 года, и обсуждения проектов исследования коммунарского движения в 1985-м, и деятельности команды Газмана в 1989—1991 годах, и всякого важного другого.

Оставлено только несколько тем, событий, обозначающих, может быть, ключевое в моих пересечениях с Олегом Семеновичем.

Начинался для меня Олег Газман как имя одного из вожатых «Орленка» в далеком 1963 году, куда (в «Орленок») меня, десятиклассника, занесло по совершенно случайным причинам. Нравы здесь были таковы, что школьники знали по именам не только вожатых своего отряда, но и других отрядов. Самых выдающихся, заметных отличали по фамилии. Именно они, «фамильные»: Витя Малов, Толя Мудрик, Люба Балашкова, Ира Леонова, Миша Зубаткин — становились чаще героями лагерного фольклора: сочинялок, частушек, пародий. Имя «Олег Газман» — в этом ряду. Хотя как-то отделить, выделить его из яркого созвездия соратников тех лет не получается.

Ребята, приезжавшие из «Орленка» на следующий год, Газмана в своих рассказах выделяли. Он уже был начальником лагеря «Комсомольский» со своим устойчивым обозначением «наш папа Газман».

Прямое знакомство с Олегом Семеновичем произошло уже в Москве, через десять лет, в лаборатории «Коллектив и личность» Института общих проблем воспитания АПН СССР. Олег заканчивал многотрудное писание своей кандидатской и готовился к защите. Для меня, начинающего аспиранта, это было заметное событие сразу по многим причинам. Перечислю их по порядку.

Прежде всего, имя — Газман, Олег Газман — из легенд «Орленка». Я к тому времени читал его статьи, материалы, поэтому содержание его большого научного исследования меня по-настоящему интересовало. Обсуждения в лаборатории: они оказывались весьма напряженными и поучительными. Защита: первая из защит кандидатской диссертации, на которой я присутствовал. Банкет: веселый, по-орлятски остроумный, в ресторане-поплавке за кинотеатром «Ударник», — еще одно событие, которое трудно забыть.

Как говорили в лаборатории, Газман написал материалов на три диссертации (в памяти даже осталась называвшаяся цифра —

494 страницы!) и никак не мог соединить их в одну. Он стал одним из первооткрывателей историко-педагогической темы российских педагогических журналов конца XIX — начала XX века. Газман показал, как, через какую деятельность и ситуации детский коллектив становится не только объектом, но и субъектом воспитания. Эта идея оформилась в название его кандидатской работы. Наконец, Олег приоткрыл глубинные психологические основания этой динамики детского коллектива — логику проявления и развития потребностей и интересов ребят.

Научная неоднозначность, споры о соотношении психологии и педагогики подталкивали Газмана неоднократно спрашивать по разным поводам у сотоварищей: «Так какую диссертацию я написал — по педагогике или по психологии?»

С диссертацией у Олега была еще одна проблема, про которую он говорил, чуть не жалуясь. Его привычка работать совместно, в обсуждении, в дискуссии, когда где мое, а где общее — трудноразлично, противоречила сути жанра диссертации как индивидуального труда. В общем, остановиться в своем углублении и расширении, воплотить наличный момент понимания в индивидуальный текст было для Газмана сложно.

Я вспоминаю эти черты газмановского отношения в семидесятые годы к науке, научной деятельности, своим текстам как то, что оставалось свойственно ему и позже. В лаборатории воспитательных инноваций Института педагогических инноваций РАО, во временном научно-исследовательском коллективе «Центр творческого воспитания» (форма существования команды Газмана) самое интересное новое тоже нередко рождалось в совместной деятельности, в обсуждении, где трудно фиксируется однозначно чье-то авторство. Так же Олега заносило вглубь текстов, правда, теперь не в историю педагогики, а в философию. В таких случаях он как бы отдалялся, дистанцировался от текущей работы, и строгий человек Наташа Харитоновна, сотрудница лаборатории, ворчала: «Он там с Кантом — и ему хорошо. А дело не делается».

Тема написания Олегом докторской работы была одной из постоянных в его окружении. Пытались и так и этак затолкать его в целенаправленное создание большого текста. Он соглашался с нашими сетованиями, подначками, даже вроде бы пари какое-то заключалось, но безрезультатно. Вместо диссертации он «защитил» свой знаменитый доклад 1995 года «Потери и обретения в воспитании после 10 лет перестройки».

Но и здесь Олег был Олегом. На конференцию, где Олег Семенович должен был этот доклад читать, я приехал за два дня до начала. Олег попросил посмотреть и сказать, что изменить, добавить. Доклад «до» читали и другие сотоварищи О. С. Текст уточнялся, менялся и в последний день, а то и в предпоследний час перед премьерой.

Конференция была особенной. Кроме зарубежных коллег, с которыми в это время разворачивался проект ТРИО, в ней участвовали А. Н. Тубельский, И. Д. Фрумин, И. А. Колесникова — люди из того круга, который в науковедении называют оппонентским: близкие и более далекие коллеги, мнение которых остро значимо для данного научного коллектива. О многом говорило и присутствие Людмилы Ивановны Новиковой. Несмотря на весьма сильные расхождения между Газманом и Новиковой в научных конструкциях и подходах, для Олега Людмила Ивановна оставалась научным учителем и ее участие в конференции было для него очень важным знаком. Об этом он говорил «своим» и в неофициальной обстановке.

Как-то ни разу не получалось встретиться, поговорить вдвоем, не торопясь, без всякого научного повода. После конференции сговорились: возьмем в следующий раз бутылочку коньяка и посидим. Казалось, времени еще бездна и все осуществится.

Но наступил 1996 год. Так и не состоялось.

Об авторе: Сергей Данилович Поляков — доктор педагогических наук, профессор Ульяновского государственного педагогического института.

Анатолий Цирульников

Начальник «Маяка»

К сожалению, я не был знаком с Олегом Семеновичем в бытность его административно-педагогической деятельности в пионерском лагере ЦК ВЛКСМ «Орленок». Лагерь, говорят, млеет от общения — все были влюблены друг в друга. В то время (в январе 1966 года.— *Ред.*) нагрянула высшая партийно-комсомольская комиссия.

После разговора с руководством вдохновленные дети за ночь слепили на горе его художественный образ — гладкую, как галька, скульптуру, обращенную голый, извините, попой к проверяющим. В прежние времена за это произведение воспитанников Олег

Семенович оказался бы в другом лагере. Но были уже 60-е, оттепель, пора расцвета коммунарского движения, коллективных творческих дел. Так что его просто вышибли из «Орленка».

Он пришел в Академию педагогических наук в разгар эпохи застоя, создал свой «Маяк». Тут я и познакомился с Олегом Семеновичем, проработав в лагере две смены воспитателем, а затем «придурком» — так любовно именовали отирающихся в лагере писателей, журналистов и прочая, кормящихся на кухне, ничего вроде не делающих, но нуждающихся в «Маяке», как в воздухе, и для чего-то нужных ему.

То, что я хотел и мог сказать об этом педагогическом шедевре Олега Семеновича, я написал в очерке под названием «Лаборатория детского счастья». Здесь же речь о самом Газмане. Он — прекрасный пример того, что дело не во временах. Если в человеке есть нечто, оно проявится в любое время.

К школьной перестройке 80-х Олег Семенович имел самое непосредственное отношение. Во-первых, она никогда бы не началась без людей из «Орленка» и «Маяка». Во-вторых, подозреваю, эти люди отнеслись к самой возможности перестройки системы образования как к коллективному творческому делу. В самом деле, случайно ли, что в «Учительской газете», с которой все началось, оказались одновременно славные, проверенные коммунары Володя Матвеев, Сима Соловейчик, Олег Газман? Это во всяком случае многое объясняет. Пять лет «Учительская» была больше, чем газета, из нее, как из шляпы фокусника, выскочили «педагогика сотрудничества», творческий союз учителей, клуб «Эврика», ВНИК — временный научно-исследовательский коллектив «Школа»...

В этом коллективе — прообразе новой, как тогда думалось, педагогической науки — Олег Семенович не был ни начальником, ни пионервожатым, а занимался теорией воспитания. К тому времени она уже наполовину была некоммунистической, и Олег Семенович плодотворно развивал эту вторую половину. В концепции ВНИКа за всем, что касается воспитания, — рука Олега Семеновича. Этой рукой написаны труды по методике игровой деятельности, философии воспитания, педагогической поддержке, педагогике свободы — даже в названиях ученых трудов Олег Семенович остался самим собой.

Одним из доказательств того, что человек бывает интереснее обстоятельств, являются годы пребывания Олега Семеновича на посту советника министра образования. Помнится, в 1990-м

году один из сотрудников — руководитель ВНИКа, вдруг стал министром (в те перестроечные годы случались такие чудеса), другие сотрудники — замами. Олега Семеновича же уговорили пойти в советники. Выделили ему комнату в здании министерства на втором этаже, и время от времени он появлялся там с пухлым кожаным портфелем, подаренным, кажется, маяковцами к юбилею.

За время работы советником Олег Семенович что-то, думаю, насоветовал министру, Эдуарду Дмитриевичу Днепрову, который его любил не меньше, чем я, хотя это ни в чем не выразалось. Не думаю, впрочем, что благодаря ему из школ была изгнана октябрятско-пионерско-комсомольская организация и образовалась идейная пустота. Но уверен, что в истории стечественного образования нет аналога — ни по стилю, ни по содержанию — инструктивно-методическим письмам, циркулярам в области подготовки социальных педагогов, классных дам и прочим документам, составленным советником Газманом. Как историк педагогики завещаю: ни до, ни после Олега Семеновича таких душевных ведомственных писем не было и не будет.

Эпоха министерства — ВНИКа промелькнула как мгновение. Иные из героев тех лет успели перемениться — у кого-то чины, ордена. Что касается Олега Семеновича, то, по-моему, для него все эти эпохи как исторические игры, в которые играли дети в «Маяке»: в ту смену был переход Суворова через Альпы, а в эту — охота на мамонтов.

Отказ от директорства бывшим институтом комвоспитания Олег Семенович мотивировал тем, что там много «мамонтов», которых лучше не трогать. С другой стороны, что тогда делать? Так административному счастью он предпочел творчество. Небольшой отдел гуманистического воспитания.

Хочу сказать, что, судя по Олегу Семеновичу, ничего нам не светит. Ни чинов, ни орденов. Новыми русскими тоже не станем, да такого шанса и не было. Останемся теми, кто есть. Для близких, учеников, друзей. Для энциклопедии...

Об авторе: Анатолий Маркович Цирульников — известный публицист, историк образования, доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией Института педагогических инноваций РАО.

250 детей и 50 таких же взрослых...

Нынче, куда ни посмотри, все в педагогике, да и не только в ней, отважно преодолевают мифы и стереотипы. Интересно, где мы были, когда заданные сверху идеологические образцы, атрибуты и символы были всеильны и непререкаемы? И где было наше «преодоление»?

Я лично знаю только одного такого Ланселота, который не боялся выходить под огневой обстрел высокого партийного начальства. Олег Газман. Если угодно, Олег Семенович Газман, член-корреспондент РАО. Видный ученый, педагог. Это сейчас о нем так пишут в книгах и энциклопедиях. А тогда, в середине 60-х, просто Олег Газман, которого всеильный ЦК ВЛКСМ, обвинив во всех смертных грехах, выгнал из всероссийского «Орленка» и у которого хватило мужества начать все сызнова в «Маяке» — лагере Академии педагогических наук СССР. И собрать вокруг себя хороших людей, и развернуть дело так, что вся пресса-телевидение-радио начали писать о «Маяке», показывать его, рассказывать о нем. А некоторые так просто из него и не выходили.

Валерий Хилтунен, Нинель Логинова, Сергей Иванов (автор популярной повести о «Маяке» «Июнь, июль, август»), Юрий Рост, Эдуард Успенский, Борис Павлович Никитин, Фаина Яковлевна Шапиро, Симон Соловейчик... Плюс еще полпредакции матвеевской «Учительской газеты». Да что там, весь цвет педагогической журналистики и отчасти самой педагогики работал чуть ли не ежегодно в «Маяке» и на «Маяк».

Правда, ездили в «Маяк» не только они. Гораздо больше было проверяющих и делающих выводы. Например, секретарь ЦК ВЛКСМ, председатель Центрального совета Всесоюзной пионерской организации имени Ленина Алевтина Федулова так и говорила, точнее, выговаривала Газману: «Нет у вас в «Маяке» никакой пионерской организации! Я, во всяком случае, ее не нашла!».

Мудрая женщина Алевтина Федулова — чего не было, того не было. Строем не ходили, руки для приветствия не вскидывали. А просто говорили: «Хорошее утро! Птички поют!». Чтобы у того, с кем здороваешься, настроение было получше. Ритуал, естественно, придумал сам хозяин «Замка покаяния» (так шуточно называли домик Олега Семеновича любящие маяковцы).

Каждый сезон в «Маяке» заканчивался цирком. Это такая общая игра детей и взрослых, самая любимая и долгожданная. Я бывал в ней шпрыхсталмейстером. И всякий раз, заканчивая представление, произносил фразу, придуманную Олегом:

— Сегодня в цирковом представлении принимали участие двадцать пятьдесят детей и пятьдесят недалеко от них ушедших взрослых!

Шутка, конечно, но для меня теперь — и концепция воспитания. Взрослые всегда должны помнить свое детство, а ежели не помнят, то пусть держатся подальше от педагогики. Кстати, Олег Семенович всегда умел находить таких союзников, у которых характеристика «хороший человек» была профессиональной.

В чем новизна того, что сделал в педагогике Олег Газман? В том, по-моему, что и теоретически, и практически доказал творческую неисчерпаемость детства.

Я думаю, Олег Семенович был счастливым человеком. Ибо счастлив тот, у кого есть такое невообразимое количество друзей среди детей и взрослых. И, конечно же, счастливы те, у кого был... нет, есть такой друг.

Об авторе: Семен Леонидович Старобинский — учитель музыки, кандидат педагогических наук, доцент Московского государственного педагогического университета. На протяжении нескольких лет работал музыкальным руководителем лагеря «Маяк» АПН СССР.

Ольга Мариничева

Тихо, чуть-чуть виновато...

...Позвонил Антон: оказывается, я еще успеваю что-то написать в эту книжку. Как всегда, из его установок не поймешь, что ему нужно. Мне ясно одно: нужна музыкальная точность. Ведь говорю о человеке ушедшем. Антон грустит, что вот, дескать, шума вокруг их семьи, вокруг имени отца совсем нет. «Напиши, чтоб было ясно, что все — не зря!» Даже отчаянье... Глупыш, молод еще, потому и не понимает, какое это счастье — тишина, и как глуп, докучлив и бездарен шум — назови его хоть славой, хоть почетом, хоть известностью. И что истинные герои человечества, истинные его учителя вообще остаются безымянными. Но остаются. Олег был если, может, и не прямо из их числа (сие ведь только небесам известно), то очень близок к их породе.

Ладно, настраиваюсь на ушедших. Вспоминаю...

Главный редактор «Учительской газеты» и соавтор Олега по многим книжкам Владимир Матвеев часто нуждался в советах, просто человеческой поддержке, которые давал ему Газман, равно как и в помощи Симона Соловейчика, коего полушутя именовал в узком кругу Соловьем (предполагалось — разбойником). Дружили не просто домами, но сердцами, судьбами, делами. Вместе встречали, как мы знаем, самые счастливые и трудные минуты. Так и ушли один за другим — Матвеев, Газман, Соловейчик.

Володя Матвеев шагнул туда первым. Как и всегда, первым. Хоть в ад, хоть в рай — первым. Уходя, он думал-бредил о Родине, об идее, о партии, о комсомоле, о детях. Как всегда, самое главное, важное — дети. Домашние говорят, в самый последний день он сочинил что-то вроде новой редакции сказки о Мальчише-Кибальчише. Ужасно бы хотелось прочесть...

Слышу Симона Львовича — как его не слышать? В последние дни, в больнице, затребовал у домашних список любимейших музыкальных произведений: конечно, Прокофьев, дальше не помню. У него и при жизни было на устах вот это, из Мандельштама: «Мне с музыкой-голубою Не страшно умереть, Чтоб там вороньей шубою На вешалке висеть».

Олег, Олежка... Как всегда, не слышу. Не слышу, Олежка! Отзовись. Совсем — нет — шума.

Включаю внутри его песни:

Тихо, чуть-чуть хриловато,
Друзья, мы песни петь умеем.
Чужого не надо таланта:
Мы человека согреем.

Понимаешь, Антон, это ведь самое важное: кто из них, наших Старших, как уходил. Это их главный Урок для нас. Смерть — добычица смысла. Смысла всей жизни каждого из нас, из них. Твой отец в короткое мгновение перед уходом сказал всего лишь: «Таня позвоните, чтоб не от чужих узнала». (Таня — жена Матвеева, друг его по их Вечной молодости, по «Орленку»).

Слышишь, как просто? «...Чтоб не от чужих узнала» — и умер. Нет, он не «горел» всю жизнь заботой о других. Он ею просто жил. Не идеей, не теорией, не великим делом, не Родиной даже, а просто людьми. Человеками.

Зачем же ему и нынче шум? И потом: ведь Матвеевские чтения, пока стояла на ногах, делала жена его Танечка. Соловейчиковские — сын его Артем. Это не упрек тебе или Нелли Григорьевне. Наоборот, скорее. Я лично почему-то никак это вообще не

слышу: Газмановские чтения. Ведь перепутают с Олегом Газмановым, как пить дать! Да и просто, мне кажется, нет на то «воли покойного». Ему было бы просто смешно. И что книгу эту ты вот только теперь, спустя много лет после его смерти, делаешь — это, по-моему, тоже продолжение его отцовской заботы: это тебе она сейчас в первую очередь нужна. Наверное, ты просто наконец повзрослел. Вот оно и приходит, и пришло — время сыновей. (Об учениках я промолчу, ибо главная заповедь ученику — быть благодарным Учителю. Не только в сердце и памяти своих, но и в деяниях.)

Понимаешь, он никогда никого не обременял собой. Так и сейчас — ни памятью, ни чувством вины, ни благодарности даже...

Не поворачивается язык говорить об Олеге — Великий. Великий ученый, великий практик, делатель, человек... Просто — человек. Вот в этом и есть, наверное, его подлинное величие.

Теория? По его теории педагогической поддержки я с ним вечно ругалась, просто за то, что отошел от своих же теорий коллектива, воспитания в коллективе — равно как и с Тубельским (Саша не даст соврать).

«Маяк», «Орленок»? Ну да, лучше Олега никто ребячье-вожатские лагеря делать не умел. Был он нормальным Волшебником, из той породы Сказочников, что сказки не столько пишут, сколько делают своими руками, а точнее, заодно и песни, и книжки, и теории, и нормальные сказки под названием Жизнь.

Об авторе: Ольга Владиславовна Мариничева — известный публицист. Автор книг: «Вестники рассвета», «Тот, Которого Нет», «Жила-была Жизнь» и др. Бессменный руководитель подросткового клуба «Алый парус» при «Комсомольской правде» (до 1997 года), а затем при «Учительской газете».

Андрей Лекманов

Мой друг похож на море

Почти сорок лет назад в «Орленке» мы вместе с моей женой Кларой и художницей Галей Ско'тиной играли в такую игру: кто бы был тот или иной человек в образе воды. Один напоминал небольшой ручей, журчащий и чистый, другой — просто маленькую каплю, в которой все отражается. Был в то время в «Орленке» один демонический человек, так вот его мы вообразили в виде

глубокого омута в темном лесу, на дне которого плавают хищные щуки. А Олег? Олег это, конечно же, море. Огромное, широкое, и даже, когда под небом шторм, в глубине — покой постоянно работающей мысли. Одним словом, море, кто его видел, объяснить не надо.

Прошло много лет. Пять лет, как Олега нет с нами...

Я хорошо помню, как увидел его в первый раз, это было в мае 64-го. Мы с Валею Максаковой собирались летом работать в «Орленке» вожатыми, и Толя Мудрик познакомил нас с Олегом прямо на ступеньках ЦК ВЛКСМ (где выписывали путевки). И до сих пор у меня перед глазами так и стоит тот Олег — молодой, загорелый и одухотворенный.

После «Орленка» в течение двух лет мы виделись лишь эпизодически: мы жили в Москве, я окончил институт и пошел работать. А Олега выдавили из «Орленка», и он сначала прозябал в сочинском Дворце пионеров, пока Сталь Шмаков не помог решить жилищную проблему и устроиться на работу в Липецкий пединститут. Наконец, в 1969-м Олег поступил в аспирантуру АПН СССР, и мы предложили ему пожить в нашей зеленоградской квартире. Олег сначала посмеялся, а потом вдруг задумался, поговорил с Нелей и согласился. Так мы вместе и прожили тот веселый год в нашей коммунарской (не путать с коммунальной) квартире. Жены работали в одной школе, старшие дети ходили в один класс, а младшие — в одну детсадовскую группу.

С этих самых пор и до самой кончины Олега не было недели, чтобы мы друг другу хотя бы не позвонили, а чаще — виделись. Я не буду писать, каким Олег был другом. Лучше Пушкина не скажешь — «мой друг бесценный».

На моих глазах Олег из очень талантливого педагога вырос в реального высокообразованного педагогического Ученого. Он был очень творческим человеком. Думаю, что это качество дается от природы, но Олег использовал его на полную катушку. Наверное, именно поэтому ему стали так близки идеи Фрунзенской коммуны, где один из главных принципов — «Все дела творчески, а иначе зачем?».

Творчество буквально пронизывал всю его жизнь. Еще когда только началось наше совместное житье у нас в квартире, при приближении первого же дня рождения Олег заявил, что нам не позволяет делать друг другу дорогие подарки наша теперешняя бедность, но всегда можно преподнести веселый и смешной самодельный творческий подарок. Так и повелось, стало традицией, что к

каждому дню рождения или еще какому торжеству что-то все вместе, тайно от именинника изобретали. Чаще всего это были переделки песен, они так до сих пор и хранятся в наших семейных архивах и архивах наших друзей.

Но, конечно, ярче всего «морская стихия» Олега проявлялась в работе. Когда Олег Газман стал начальником пионерского лагеря «Маяк» при Академии педнаук в 1973 году, это было самое заурядное и мало устроенное для счастливой детской жизни учреждение. За 3—4 года ему удалось в рамках такой консервативной и заскорузлой организации, как эта самая академия, превратить лагерь в почти единственную в то время передовую педагогическую лабораторию детского счастья. Я был при этом с 1974 года и до самого закрытия лагеря в 1985-м сначала в качестве «сироты» (так мы называли друзей и мужей, приезжающих в «Маяк» к женам каждые выходные), а с 1977-го — врачом «Маяка».

Я помню, как сначала мы пытались работать с ребятами по коммунарской схеме, так успешно опробованной в «Орленке». Это называлось у нас работать в ритме Сбора. С первых дней заезда — четкий распорядок дня, наполненного самыми разными творческими и трудовыми делами. Но какие же это были мучения! Мучения с обеих сторон — и детей, и взрослых.

Но «Маяк» — это совсем не «Орленок», а главное, время изменилось. Эпоха «Орленка» была на излете оттепели, времени ниспровержения старых отживших и порочных идей, надежд на новые перемены. Мы проводили там такие дела, по одним названиям которых ЦК ВЛКСМ делал для себя очевидные для них выводы: День коммунизма, День разума, День колеса, Откровенный разговор, Встреча военных атташе всего мира и т. д. Сама задача воспитания у «орлят» собственных взглядов на все была крамолой. Для Олега Газмана это время закончилось увольнением из организации ЦК комсомола, где он занимал высокую должность заместителя начальника Управления «Орленка» по воспитательной работе.

«Маяк» же стал расцветать в период начала эпохи застоя, в середине 70-х. Говорить с ребятами и тем более проводить различные дела, связанные с политикой, стало не то чтобы опасно, но просто противно. Значит, работать, как раньше, невозможно. Я хорошо помню, что именно у Олега при совместном обсуждении рождалась такая простая с нормальной житейской точки зрения и столь чуждая для официальной педагогики идея «Дачи»: дети приезжают в лагерь прежде всего хорошо и интересно провести лето. А

тут мы с первых часов накидываемся на них со своими конкурсами, торжественными линейками. И из-за этого сплошные конфликты. Какое уж тут детское счастье, веселое времяпрепровождение и просто отдых? Скорее, получалось ближе к учреждениям строгого режима или к армии.

«Дача» началась где-то с 1977—78 года. Сразу по приезде в лагерь, прямо после автобусов, проводили линейку открытия смены. Ведь ребята приезжают в почти парадной одежде, не надо ее специально гладить и стирать. Да и что это за открытие смены на 2—3-й день, а до этого что — период до присяги? В первые дни много чисто дыхательных моментов, прогулок в лес, малых творческих дел. Режим достаточно вольный. И вожатым не надо ругаться и требовать образцовой заправки постелей, а потом обсуждать эти ерундовые факты на вечернем сборе у костра (он у нас назывался по коммунарской традиции «огонек»).

А вот уже потом, когда ребята адаптировались, немного пришли в себя после школы, начинается Сбор. Сначала мы планировали резкий переход, но через два-три года все стало на свои места, и «Дача» сама начала постепенно преобразовываться в Сбор. Хотя и сам этот Сбор сильно изменился. Среди основных дел «Маяка» появились такие совершенно новые, как «Вечер театрального мастерства», исторические (эпоха Петра I, Екатерининская эпоха, война 1812 года), географические, эволюционные игры, картонажная фабрика, День театра, Аукцион знаний и множество других. А в конце, перед самым закрытием, традиционный Детский цирк.

Надо сказать, что долгое время об Олеге в педагогических кругах бытовало мнение, что Газман хороший, талантливый педагог-практик, а вот для педагогической науки он слабоват. Но к началу 80-х «Маяк» стал главным, если не единственным полигоном действительно передовых педагогических идей. Именно в эти годы у Олега стали постепенно созревать идеи педагогической поддержки, которые уже в 90-е годы превратились в одну из основных педагогических теорий наших дней.

Симон Львович Соловейчик на поминках нашего общего друга сказал, что Олег — единственный человек из всех, кого он знал, который был так же поглощен проблемами педагогики, как и сам Сима. И это правда.

Олег действительно был замечательным педагогом-практиком. Он сам всегда проводил общие сборы, где совместно с маленькими маяковцами обсуждались вопросы их жизни. Но это

была только одна сторона его связи с детьми. Надводная часть айсберга. **Общение между людьми должно стать радостью** — вот чего он добивался в повседневной жизненной текучке. Поэтому среди главных требований к сотрудникам педагогической лаборатории, которые вместе с нами работали в «Маяке», было такое: «Педагог должен получать наслаждение от общения с детьми». И это правило Олег всегда применял к себе. И дети знали его не как начальника, а именно как старшего друга и вожатого в лучшем смысле этих слов.

Но и начальником Олег был просто замечательным. Я не знаю, откуда у него это взялось, но он еще с молодых лет научил меня очень многому именно как руководитель. Например, в «Орленке» однажды сказал, что если у кого-то что-то произошло на работе, то он должен сразу же сообщить об этом своему непосредственному шефу, как бы тяжело это ни было. Тогда и тот не оказывается в роли не знающего, что происходит, и подчиненный прикрыт перед большим начальством.

В «Маяке» Олегу приходилось заниматься не только и даже не столько педагогикой, но и разными хозяйственными делами. Все, кто бывал в нашем лагере, помнят, что там всегда хорошо и вкусно кормили и детей, и взрослых. Олег добивался этого виртуозно. Во-первых, перед сменой он беседовал с шеф-поваром и работниками кухни и говорил им: «Чего вы хотите: получить денежную прибавку после окончания смены или подворовывать продукты и остаться без этой доплаты, которая существенно выше, не говоря уже о моральных аспектах?»

Но этого было мало. По требованию О. С. и многолетней традиции лагеря, все сотрудники могли питаться только в общем зале столовой вместе с детьми. Это давало очень простой эффект: никто не готовил из детских продуктов для начальства или для себя, а все ели из одного котла. Не помню, чтобы где-то, кроме «Маяка», соблюдались эти, такие простые правила. Я бывал во многих детских учреждениях и всегда видел, что начальник с приближенными или гостями, а с ними и повара, уединялись в специальных комнатах при помещении кухни. И еда их сильно отличалась от того, что ели дети.

Таких проблем было очень много, и всегда они решались по-человечески.

Известно, что правила педагогики хорошо работают в больших коллективах, неплохо в небольших и почти совсем не действуют в малых группах и индивидуально. А ведь именно последнее — самое

главное. За 40 лет, что я провел внутри или рядом с педагогикой и педагогами, Олег Газман был почти единственным, кто во всех своих действиях имел в виду прежде всего именно личность ребенка. Вроде бы это им особенно и не пропагандировалось, но получалось именно так.

Более того, Олег все свои педагогические новации сразу как бы примерял к детям. Так было и на нескольких педагогических семинарах с педагогами, в которых мне довелось участвовать (в Подмоскovie, в Сибири). Так было и в 1989 году, когда мы в последний раз поработали одну смену в «Орленке». Там собрали со всего Союза пополам 250 детей и 250 их педагогов. Вот уж где я воочию убедился, насколько органично и даже весело было Олегу с детьми, как хорошо они понимали друг друга. И насколько трудно — с агрессивно-неподвижной массой взрослых. Но зато из этой «гремучей смеси» в самом очищенном и отшлифованном виде вышла самая его замечательная педагогическая идея и теория — педагогической поддержки.

Так и провел Олег всю жизнь в борьбе. Остался ли он победителем? Думаю, да. Его педагогические идеи живы. А главное, по всей стране живет множество хороших и давно уже взрослых людей, для которых Олег Газман был и остается радостным олицетворением их детства и юности.

Об авторе: Андрей Устинович Лекманов — доктор медицинских наук, профессор, руководитель отделения анестезиологии и реанимации Института педиатрии РАМН.

Ната Крылова

В поисках новой науки

Так уж распорядилась судьба, что я узнала Олега Семеновича в годы перестройки. Это было в 1988 году. Пришла во временный научно-исследовательский коллектив — ВНИК «Школа» — не случайно: хотелось быть полезной в реформировании образования.

Меня сразу захватили особый дух творческой напряженности и атмосфера дружелюбности, сложившиеся во ВНИКе. Они коренным образом отличались от формализма и иерархии отношений, свойственных традиционным научно-исследовательским институтам. ВНИК был частицей тогдашней шумной, поисковой

жизни. Именно в этом броуновском движении творчества и каждодневного мозгового штурма закладывались идеи будущего образования.

Олег Семенович естественно и сразу стал одним из лидеров и организаторов той части творческого пространства ВНИКа, которую условно можно было бы назвать «круг друзей и идей Олега Газмана».

Круг Газмана был очень широк. Пожалуй, даже трудно себе сразу и вместе представить всех тех, кто чувствовал ту или иную степень духовного родства, доброжелательного отношения и симпатии к Олегу Семеновичу. Редко кто может объединять, притягивать, стимулировать стольких людей одним фактом своего существования и активности. Газман — мог.

Но его отличало не только это. Олег Семенович был одновременно генератором и провокатором новых идей и организатором их проращивания в практике. Одно из его личных достижений состоит в том, что многие идеи, как семена, он успел бросить в почву, оставив последователям многочисленные всходы.

У него была универсальная способность общения — умение слушать и слышать, ухватить суть разговора, распознать новое и развить его в неожиданном ракурсе. Он обладал даром сразу же включать высказываемые кем-то новые гипотезы в круг совместно осмысливаемых инновационных идей. Это, наверное, плод коммунарской философии жизни, которой были пропитаны все его действия и поступки.

У иных талантливых людей — тома написанных работ, аккуратно сложенные страницы, ждущие своего часа. Газман не мог ждать. Он был добрым сеятелем и с радостью разбрасывал семена с уверенностью, что их истинность и добротность не дадут им погибнуть.

Круг людей, объединившихся вокруг Олега Семеновича (а сюда входил и коллектив сотрудников, которым он руководил в Институте педагогических инноваций), занимался сразу несколькими направлениями практико-ориентированной науки. Все мечтали и старались воплотить в жизнь идею об образовании, как сказал Газман, без бюрократического формализма, без единообразия в преподавании и формах организации обучения, без административно-командных способов управления, без приказного единомыслия учителей и учащихся. Ради этого он даже на какое-то время пришел работать в министерство, хотя ему внутренне были чужды присущие управленческим структурам формализм и властная

иерархия. Да и его демократический стиль общения и внешний вид (спортивная куртка и отсутствие галстука) не вязались с унылыми коридорами.

Газман стремился что-то изменить, сделать как можно больше для образования, пока было *его* время. Внести в практику и включить механизмы нового Закона РФ «Об образовании», поменять направленность педагогики, создать новое поле педагогических действий — свободное саморазвитие ребенка. Неслучайно он определил круг своих исследований в Институте педагогических инноваций предельно широко: гуманизация воспитания.

Его частенько спрашивали, что он понимает под воспитанием и что хочет сделать в нем гуманным. Эти вопросы вызывали в то время бурные дискуссии. Ответы Олега Семеновича многих не удовлетворяли, поскольку в них искали систему, а Газман не был «системником» в прямом значении этого слова, он был сторонником и виртуозом «процесса», поэтому его представления об образовании в целом и воспитании в частности были гибки, изменчивы и, я бы сказала, мультикультурны.

Некоторые, даже весьма уважаемые мэтры, видели в этом слабость. Но это было отличительной чертой Газмана: он с детства не любил овал, он с детства угол рисовал. Может быть, поэтому в маленькой статье о Газмане в последнем, втором томе «Педагогической энциклопедии» дана более чем скупая и неполная характеристика научной деятельности Олега Семеновича. Он многими воспринимается как блестящий практик коммунарского движения и один из организаторов перестройки в образовании. На самом деле его значение в отечественном образовании этим не исчерпывается.

Есть три мощные теоретические идеи, которые Газман ввел в нашу современную педагогику и которые стали основой не только его теоретических разработок в области воспитания на рубеже 80—90-х годов, но и рабочим полем его научной школы: идеи самости, свободы и поддержки.

Для нашего современного отечественного воспитания эти идеи не просто инновационны, они радикально меняют сам подход педагога к воспитанию как способу социализации и комплексу условий для развития ребенка. Вот эти идеи.

Идея самости. Олег Семенович одним из первых в нашей современной педагогике начал говорить об экзистенциальной сущности ребенка, самоценности его личностного роста. Такой взгляд позволил нацелить воспитание, с одной стороны, на индивидуали-

зацию ребенка, а с другой стороны, на разнообразные процессы саморазвития и самовоспитания: самоопределения, самореализации, самоорганизации, самореабилитации, самоотдачи, самостоятельности. Отсюда и определение им актуальной научной проблемы — разработать педагогику самопознания.

Концепция саморазвития и самоопределения, по мнению Газмана, по-новому ставит вопрос об объекте образования. Им может быть только учебный, образовательный материал, но никак не личность или класс.

Идея свободы. Она была связана с гуманизацией и демократизацией общества. Одна из работ Газмана так и называлась: «Свобода ребенка в образовательном процессе» (1993) — и включала рассмотрение условий свободы ребенка в школе. Кроме того, Газман рассматривал свободу как саморазвитие. Это совершенно новый поворот не только в педагогике, но в философии образования, поскольку открывает новые направления исследований свободы. В 1995 году в работе «Гуманизм и свобода» дано развитие этой темы и указывается на различие педагогики свободы и педагогики необходимости. Газман говорил, что это принципиально важно для теории педагогического гуманизма.

Идея поддержки. Эта идея — наиболее поздняя. Первоначально он говорил о взаимодействии на поле «ученик — учитель», о диалоге, о принятии ребенка, его защите. Борясь против «мероприятийной» педагогики и обосновывая основные гуманистические максимы воспитания, Газман выходит на необходимость расширить педагогическую деятельность, внести в нее поддержку. Он пишет о неизбежной пробуксовке гуманизации воспитания, если образование не будет переакцентировано на индивидуализацию. Вот для этого-то и понадобилось выделить особый педагогический процесс — педагогическую помощь и поддержку в индивидуальном развитии, то есть в саморазвитии ученика.

Значимость этих идей, действующих в совокупности, еще не до конца осознана нашим педагогическим сообществом и слишком робко, надо признать, воплощаются они в реальный опыт. Наша задача — сделать практическое осмысление этих идей решающим условием гуманизации школьной жизни.

Об авторе: Ната Борисовна Крылова — заведующая лабораторией культурологии образования Института педагогических инноваций РАО.

Здравствуй, Олег!

Жизнь каждого человека, с которой пересеклась, а иногда и плотно переплелась твоя собственная, сродни явлению художественному. Всегда остается недосказанность и тайна, но теперь уже и тайна твоей жизни, которая сама в себе казалась вроде бы прозрачной. Эта таинственность и незавершенность встречи особенно остра, когда другой — Друг — уходит. Олег ушел, а речь незавершенная осталась.

Я думаю, сказал он много и о многом, что мог. Все ли? Бог ведает. В каком-то глубинном смысле сказал все, но оставил место для реплики, для слова другого, для меня. Это был его особый дар — открыть большую тему, вовлечь в собеседование и не завершать, оставить многоточие.

На моей памяти в нашей совместной жизни и деятельности остались три такие темы, источником и носителем которых был Олег. Все они сплелись в единой точке — возможно ли осмысленно-разумное детско-взрослое сообщество:

— настоящая детская самодеятельность в мире взрослой жизни (на орлятском языке мы называли это самоуправлением);

— полнота присутствия взрослого в самобытном становлении ребенка (на научном языке Олег называл это педагогической поддержкой);

— совместная *игра* детей и взрослых как форма их совместной жизни (на языке самой жизни это называлось лагерем «Маяк»)?

Олег ответил: да, возможно, но...

Ответил своим педагогическим творчеством, ответил языком науки, ответил самим собой — да, возможно. Но доотвечать на эти вопросы оставил нам.

Олег был гениальным (по-русски — порождающим) открывателем педагогических материалов, но не их цивилизатором, не оформителем, не столбителем золотиносных жил. И в этом его тайна, его продолжающаяся жизнь.

Сказанное слово, начатое дело длится. Требуется соучастия, не позволяет отмолчаться. Жизнь продолжается как совершенный разговор — ни о чем и обо всем, о всех нас, уже ушедших и еще оставшихся. Здравствуй, Олег!

Об авторе: Виктор Иванович Слободчиков — директор Института педагогических инноваций РАО, в прошлом вожатый «Орленка», участник клуба «Алый парус» при «Комсомольской правде».

Мой друг Владимир Матвеев

Публикуя воспоминания самого Олега Газмана о своем друге и соратнике Владимире Матвееве, мы хотим предложить читателю сравнить то, что он писал о Матвееве с воспоминаниями о нем самом. Каждый из них был уникален, но есть много общего. И это неспроста...

После того как он ушел из этой жизни в 1989-м, я ни разу так и не смог написать о жизни — той, что 25 лет связывала нас дружбой, общими статьями, книгами, его растущими детьми, его женой — подругой моей юности и, конечно, длинными ночными раздумьями о сущем и будущем. И сегодня пишу не об этом. Потому как не готов: другой жанр нужен, а я не романист.

Я о другом Матвееве, которому не уставал удивляться, о том, который вздыбил рутинную систему образования, — о социальном деятеле времен перестройки.

Нет, Володя не был богом. Не был царем (хотя любил царствовать на творческих встречах, в дружеских застольях).

Он был героем. (Пусть простит читатель этот пафос, но иного слова не нашел.)

Не помню случая, чтобы он сдался. Волей и судьбой ему была назначена победа. В школьном сочинении про него написали бы так: «Он был героем, потому что обладал всеми качествами, присущими этому человеческому архетипу: отчаянной смелостью, способностью к риску, решимостью и благородством».

Ходят по земле разные люди. Есть среди них победители, помогатели победителей, есть изначально побежденные.

Володя был победителем.

Трудно встать один на один против системы. Например, писателю. Но еще труднее иметь мужество стоять глаза в глаза против людей, эту систему представлявших.

Матвеев стоял: в кабинетах ЦК, в Минпросе, ВЦСПС, в АПН, на совещаниях и съездах.

Один лишь эпизод из его биографии. В январе 1987-го Минпрос и АПН СССР решили провести научно-практическую конференцию. Тема весьма актуальная для той ситуации борьбы практики с псевдонаукой — «Развитие инициативы и творчества учителей». Решили, конечно, не случайно: «Учительская газета», что называется, взяла их за горло. Уже предъявлена педагогика сотрудничества. Уже опубликованы первые отчеты о знаменитых встречах учителей-новаторов в Переделкине. Уже академики

написали возмущенно-коллективное письмо в «УГ». Уже Б. Гершунский написал в ЦК КПСС, чтобы его желание войти в состав академии посредством статьи в защиту АПН было непременно опубликовано В. Матвеевым. Уже к строптивому редактору посыпались, как водилось, комиссии и эксперты на предмет проверки лояльности. И все напрасно?!

Устроители конференции решились на не последний, но решительный бой. Цель: в ЦК должны узнать, что Матвеев проиграл, что учительские массы газету не поддерживают, а поддерживают АПН и министерство. Понимая, что против объявленной партией перестройки и гласности в лобовую атаку не пойдешь, доки в аппаратных играх подготовились тщательно, все обставили красиво и как бы объективно. Основной замысел: министр Г. Щербаков делает взвешенный доклад, отдавая дань и вашим, и нашим, а уж затем научные и учительские массы сделают свое дело.

В большом зале Дворца пионеров на Ленинских горах все разворачивалось точно по сценарию. Где-то в зале или в президиуме сидели представители ЦК КПСС. Для них-то и готовился весь этот спектакль. Министр заявил, что, конечно же, без передового опыта школа развиваться не может и «УГ» хорошо делает, что рассказывает об отдельных учителях-экспериментаторах, но нельзя забывать, что «у нас новаторов — миллионы».

Как бы невзначай в обойме передовых учителей министр, наряду с десятком новаторов Матвеева и Соловейчика, называет десяток малоизвестных имен. А вот и ключевая фраза: «Отдельные авторы дают поспешные категоричные оценки незаконченным экспериментам». Это, естественно, о Шаталове, Ильине, Лысенковой, Щетинине... И пошло. Предъявили заслуженных, народных учителей СССР, депутатов Верховного Совета СССР. Вот, мол, сколько у нас подлинных новаторов. А затем бросили в бой главную силу — академиков.

Неправомерно внедрять в практику новации без научно-экспериментальной проверки. Психологи исследовали методику Шаталова: в ней недостатков больше, чем достоинств (Л. Фридман). Газета перечеркивает роль науки. Педагогическая наука опережает практику. Недопустимо пропагандировать не проверенное наукой, тем более делать это дилетантски, непрофессионально (З. Малькова). (Тогда еще академики не знали, что каждый выбирает для себя: для всех выбирала партия.— О. Г.)

Куда смотрит Министерство просвещения? «Учительская газета», прославляя так называемую педагогику сотрудничества, по-

вторяет зады буржуазной педагогики. Устроенная ею шумиха, сенсационность превратили славную газету советского учительства в бульварную газетенку (М. Махмутов).

В зале стояло напряжение, сравнимое разве что с судебным заседанием, где подсудимого ждет высшая мера. Обвинение предъявлено, и вся надежда на свидетеля и защиту. Софья Николаевна Лысенкова, Виктор Федорович Шаталов, кто-то еще из учителей благодарили, конечно, и газету, и Матвеева. Но здесь-то и вышел логический казус: Матвеева обвиняли в абсолютизации именно их опыта, а потому их защита не принималась в зачет, а, напротив, усугубляла ситуацию.

На нашу чашу весов неплохую гирьку бросила журналистка Тамара Афанасьева, дав высокую оценку профессионализму авторов «Учительской газеты». Но, честно говоря (и это не только мое ощущение), весы даже не качнулись.

Большинство присутствующих в зале было оживлено предчувствием матвеевского конца. Несмотря на демонстративную тишину, это было видно по ироническим взглядам, переглядываниям, торжествующим улыбкам чиновников министерства и академии. За обвиняемым оставалось последнее слово. Но обычно эта формальность мало влияет на решение: хорошо выступит — не просто снимут с работы, а куда-нибудь переведут.

Точно воспроизвести выступление Матвеева невозможно. Есть кое-что в блокноте, но главная память — эмоциональная. Он вышел на трибуну, волнения не скрывал. Как всегда, сложил перед грудью в рукопожатии левую и правую ладони, высоко поднял голову, и все увидели, как зловеще-уверенно блеснула металлическая оправа его очков. Все в этот момент видели только его, как бы ожидая...

И он начал:

— Что, собственно, сегодня происходит? А ничего нового. Заявляется, что пресса — этим словом здесь обозначается «Учительская газета» и ее редактор — противопоставляет передовой педагогический опыт науке, абсолютизирует одних в ущерб другим, говорит о достоинствах новаторов, упуская недостатки, подает их «сенсационно», организует «шумиху» вокруг их опыта и личностей.

Что же здесь нового? Эти обвинения вы уже читали в нашей же газете... Мы на них отвечали.

Хотелось бы спросить, не путаете ли вы, уважаемые господа, покрытые пылью наукообразные сочинения АПН СССР с живым публицистическим словом журналиста? Вы хотели бы, чтобы мы

уподобились вам? Не получится, уверяю вас, этого не будет никогда!

Вам не нравится шумиха вокруг отдельных имен. Вот сидит еще два года назад непризнанный, гонимый, уникальный В. Шаталов. А нынче, посмотрите, сидит в президиуме, да еще по левую руку от министра. И это благодаря шумихе. И если в том вина газеты, мы эту вину полностью берем на себя!

Здесь нас пытались поугатать — в духе уходящего времени наклеить нам политические ярлыки, мол, газета «повторяет зады буржуазной педагогики». Вам не нравится сотрудничество как принцип демократической педагогики, рожденный нашими здесь сидящими учителями, или вам хотелось бы опять закрыть железный занавес и отгородить советскую педагогику от мировой культуры? Из этого тоже у вас ничего не получится. Другое время, другие ценности входят в наш дом. И если кто-то этого не понимает, это его личная проблема.

Аргументы, в том числе и научно-педагогические, которые приводит газета, вам кажутся неубедительными. Гласность вас раздражает. Вам хотелось бы, чтобы пресса писала о передовом опыте только с санкции АПН СССР, то есть — все как было — вам нужна «разрешенная гласность». Из этого тоже ничего не получится. Почитайте, кто умеет читать, отчет о совещании в ЦК КПСС 30 июня 1986 года. «Вялая позиция» АПН в помощи школе, в помощи ищущим творческим учителям заявлена вполне определенно, и вполне определенно поддержана тревога прессы по этому поводу. Педагогической науке давно пора вылезать из окопов. Команда была, вы ее прослушали.

И последнее: о чем пишут наши читатели. Учителя просят у министерства, чтобы у всех желающих работать по-новому была информация, была возможность изучать опыт. А где они нынче, книги, семинары Ильина, Лысенковой? Негласно запрещены... Критиковать других легче, чем коренным образом изменять систему образования. Минпросу еще нужно доказать учительству, что оно действительно перестраивается.

Путь, который избрала газета,— это путь обновления. Нравится это кому или не нравится, но мы с этой дороги не свернем...

Вот это был шок. Последнее слово осталось за Матвеевым.

В стране, где мы живем, за эти годы социальный мир перевернулся.

Когда что-то переворачивается, все находящееся в нем сотрясается и меняет свое положение. Иные предметы (читай: и человек

как предмет социализации) оказываются в противном их естеству состоянии. Другие, наоборот, обретают устойчивость и обнаруживают, что раньше-то стояли на голове и только теперь встали на ноги. Но есть еще и те, кто помогает миру быстрее поворачиваться, чтобы люди скорее оказались в нормальной жизни. Ничего не поделаешь — миссия.

Не могу утверждать, что Володя Матвеев до перестройки чувствовал себя психологически неустойчиво. На глупости реального социализма он реагировал просто: на фоне глупого лучше видно разумное. Круг его общения, его друзья: писатели, художники, просто мыслящие люди — уравнивали глупую реальность иронией, с полусерьезным видом поднимали тосты за очередную награду генерального секретаря, поздравляли друзей-именинников лексикой и стилем передовиц «Правды».

Володя, как и многие его современники, волею судьбы оказавшиеся на идеологическом фронте, понимал, что играть в этой пьесе надо строго по правилам, иначе можешь вылететь не только из игры, но и из жизни. Чтобы побеждать в той ситуации, когда еще шли «отчеты и выборы» в парторганизациях и вся власть была на Старой площади, надо было использовать те методы борьбы, играть по тем правилам, которые только и могли защитить дело, во имя которого жил и погиб мой друг Владимир Матвеев.

Педагогический калейдоскоп. 1995. № 27.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>А. Тубельский. Вместо вступления</i>	6
---	---

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ

Воспитание как развитие индивидуальности

От авторитарного образования к педагогике свободы	9
Реализм целей	44
Смысл воспитания — помощь в самоопределении	48
Гуманизм и свобода	54
Перестройка воспитания в школе	59
Воспитание как развитие индивидуальности	63
Свобода и развитие	68
«Академия» и «клуб»	77
Потери и обретения в воспитании после 10 лет перестройки	81

ЧАСТЬ ВТОРАЯ

Воспитатель — детский коллектив

Детский коллектив как субъект воспитания	102
К вопросу об изучении психологического состояния детского коллектива	119
Временные коллективы и их воздействие на личность	124
Особенности развития временного коллектива старшекласс- ников	127
Общий сбор — опыт решений	137
Праздник длиной в лето	147
Стенограммы из «Маяка»	153
О содержании деятельности пионерского лагеря «Маяк» АПН СССР в последние годы функционирования	175

ЧАСТЬ ТРЕТЬЯ

Педагогическая поддержка ребенка в образовании

Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема	177
Профессия — гуманист	183
Памятка освобожденному классному руководителю (классному воспитателю)	193
Варианты деятельности классного руководителя	205

ЧАСТЬ ЧЕТВЕРТАЯ

Педагогика игры

Игра как средство дополнительного образования подростков ..	209
Игра и воспитание	221

ЧАСТЬ ПЯТАЯ

Олег Газман и его дело глазами публицистов

<i>Н. Крыщук.</i> Командировка в «Маяк»	233
<i>С. Соловейчик.</i> Летние открытия	239
<i>С. Соловейчик.</i> «Журавлики» и другие	243
<i>Н. Логинова.</i> Обыкновенное чудо	250

ЧАСТЬ ШЕСТАЯ

В КОЛЬЦЕ ДРУЗЕЙ

Воспоминания об Олеге Газмане и его рассказ о друге

<i>А. Петровский.</i> Все остается людям	257
<i>С. Соловейчик.</i> Человек для всех	258
<i>А. Серебров.</i> Другая планета	261
<i>Г. Соловьева.</i> Рядом и чуть впереди	264
<i>К. Лекманова.</i> Сказка из нашей жизни	267
<i>С. Поляков.</i> Заметки об Олеге Газмане	270
<i>А. Цирульников.</i> Начальник «Маяка»	273
<i>С. Старобинский.</i> 250 детей и 50 таких же взрослых... ..	276
<i>О. Мариничева.</i> Тихо, чуть-чуть виновато... ..	277
<i>А. Лекманов.</i> Мой друг похож на море	279
<i>Н. Крылова.</i> В поисках новой науки	284
<i>В. Слободчиков.</i> Здравствуй, Олег!	288
Мой друг Владимир Матвеев	289

Газман Олег Семенович
НЕКЛАССИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

*От авторитарной педагогики
к педагогике свободы*

Зав. редакционно-издательским отделом *О. Проценко*

Художественный редактор *В. Пономоренко*

Технический редактор *С. Шкляр*

Корректор *В. Новикова*

Оригинал-макет сверстан
в компьютерном центре МИРОСа *Ж. Алексеевой*

Н/К

Изд. № Ф30(30). Подписано в печать 07.06.2002. Формат 60×90¹/₁₆.

Бумага офсетная. Гарнитура «Таймс». Печать офсетная.

Объем 18,5 печ. л. Тираж 1000 экз. Заказ № 6431

Московский институт развития образовательных систем
109004, Москва, Нижняя Радищевская ул., 10

Тел. отдела реализации 915-72-55

Отпечатано в полном соответствии
с качеством предоставленного оригинал-макета
в ППП «Типография «Наука»
121099, Москва, Шубинский пер., 6