

Иванов А.В.

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ
И ЗА РУБЕЖОМ**

Учебное пособие

Москва 2015

УДК 303.446+ 37.013

ББК 74.00

И 20

Иванов А.В., доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии развития и инноваций Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»

Рецензенты:

Егорычев А.М., доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной и семейной педагогики Российского государственного социального университета

Тетерский С.В., доктор педагогических наук, профессор Московского государственного гуманитарного университета имени М.А. Шолохова

Иванов А.В. Теория и практика воспитания в России и за рубежом:
Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Перспектива, 2015. – 470 с.

ISBN 978-5-88045-256-9

В учебном пособии раскрываются основные теоретико-методологические (понятия, цели, задачи, ценности, научные подходы, закономерности, принципы и др.), методические и практические характеристики воспитания, существенно дополняющие отечественную педагогику, раскрывающие его содержание, формы, методы, условия эффективности. Рассматривается культурно-воспитательная среда образовательного учреждения и ее компоненты, социально-педагогическая поддержка как основание и средство воспитания, деятельность профессиональных работников в сфере воспитания и многое другое. Представлены этнокультурный анализ и модели воспитания разных стран.

Учебное пособие предназначено для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению *психолого-педагогического образования и педагогического образования для бакалавриата и магистратуры*, для руководителей, профессиональных работников в сфере воспитания: воспитателей, социальных педагогов и других в образовательных учреждениях. Может быть полезно исследователям теории и практики воспитания.

УДК 303.446+ 37.013

ББК 74.00

Подписано в печать 22.01.2015 г. Бумага офсетная №1.

Формат бумаги 60х90 1/16

Гарнитура Таймс. Усл.п.л. 29,68. Тираж 500 экз. Заказ № 220.

© Иванов А.В., 2015

Оглавление

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
Раздел 1. Теоретико-методологические основы воспитания	6
Глава 1. Теоретико-педагогическая характеристика воспитания.....	6
1.1. Педагогика: воспитание индивидуальности и социальное воспитание ...	6
1.2. Сущность и содержание понятия «воспитание».....	8
1.3. Социальное воспитание	10
1.4. Общеметодологические и общенаучные подходы в исследовании воспитания.	12
1.5. Воспитательный процесс и воспитательная система	19
1.6. Цели и задачи воспитания	22
1.7. Закономерности и принципы воспитания	25
1.8. Ценности воспитания.....	37
1.9. Духовно-ценностное воспитание.....	45
Вопросы для самоконтроля:	56
Примерная тематика рефератов:	57
Литература:	57
Глава 2. Научно-методическая характеристика воспитания	58
2.1. Содержание современного воспитания	58
2.2. Воспитательная деятельность как педагогическая поддержка.	64
2.3. Социально-педагогическое сопровождение.....	78
2.4. Социально-педагогическая поддержка.	79
2.5. Культурно-воспитательная среда и воспитание	93
2.6. Социальное здоровье как результат воспитания.	146
2.7. Методы и методики воспитания.	150
2.8. Методика детского самоуправления	159
2.9. Формы воспитательной работы	168
2.10. Условия эффективности воспитания.....	184
Вопросы для самоконтроля:	187
Примерная тематика рефератов:	187
Литература:	187
Глава 3. Профессиональные специалисты воспитания и воспитанники	189
3.1. Воспитатель детского сада.....	189
3.2. Социальный педагог [149].....	190
3.3. Социальный педагог и педагог-воспитатель в учреждениях дополнительного образования	203
3.4. Воспитатель (вожатый) в детской оздоровительном лагере	205
3.5. Родители как воспитатели	207
3.6. Классный воспитатель	212
3.7. Тьютор	218

3.8. Воспитанники	222
Раздел 2. Воспитание в России и за рубежом	230
Глава 4. Влияние национальных особенностей россиян на процесс их воспитания	230
4.1. Национальные особенности россиян	230
4.2. История воспитания в России	234
4.4. Современные модели воспитания	280
Глава 5. Воспитание в Западной Европе.....	295
5.1. Особенности немецкого воспитания	295
5.2. Особенности английского воспитания.....	313
5.3. Особенности французского воспитания	329
Глава 6. Воспитание в Америке и Австралии.....	347
6.1. Особенности американского воспитания	347
6.2. Особенности воспитания в Латинской Америке.	362
6.3. Особенности воспитания в Австралии.....	372
Глава 7. Воспитание в Азии и Африке.....	378
7.1. Мусульманское воспитание в Африке и Азии.	378
7.2. Воспитание в странах Африки.....	388
7.3. Особенности воспитания в Китае.....	392
7.4. Особенности воспитания в Японии.....	402
7.5. Особенности воспитания в Сингапуре.....	417
7.6. Особенности воспитания в Индии.....	428
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	442
ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ.....	443

ПРЕДИСЛОВИЕ

Учебное пособие «Теория и практика воспитания в России и за рубежом» может быть использовано во всех педагогических вузах в рамках ФГОС 3 и 3+ «Психолого-педагогическое образование» и «Педагогическое образование» для бакалавров и магистров в рамках дисциплины «Общая педагогика» (Блок 1. «Гуманитарный, социальный и экономический цикл»), а также для магистратуры (дисциплины по выбору, например, «Воспитание в современной России»).

В учебном пособии, включающем семь глав, раскрываются теоретико-методологические основы воспитания: понятия, цели, задачи, ценности, научные подходы, закономерности, принципы и др., основные методические и практические характеристики воспитания, раскрывающие его содержание, формы, методы, условия эффективности, существенно дополняющие отечественную педагогику.

Рассматривается культурно-воспитательная среда образовательного учреждения и ее компоненты, социально-педагогическая поддержка как основание и как средство воспитания, деятельность профессиональных работников в сфере воспитания и многое другое. Представлены этнокультурный анализ и модели воспитания в разных странах, что позволяет выявить перспективные модели воспитания, их элементы на качественно новом уровне цивилизационного развития.

Пособие не претендует на полное раскрытие всех аспектов воспитания и их производных, а также особенностей воспитания в других странах, не включенных в данную книгу, в силу ограниченности ее объемов.

Учебное пособие предназначено для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению *психолого-педагогического образования и педагогического образования для бакалавриата и магистратуры*, для руководителей, профессиональных работников в сфере воспитания: воспитателей, социальных педагогов и других в образовательных учреждениях.

Может быть полезно исследователям теории и практики воспитания.

Приносим извинения за возможные недочеты и ошибки. Мы благодарим рецензентов за плодотворную работу.

С уважением, А.В. Иванов.

Раздел 1. Теоретико-методологические основы воспитания

В соответствии с представлениями о воспитании как системе, способной к развитию в процессе исторических, социально-экономических, социально-политических и иных изменений культурно-педагогического характера, можно выявить критерии его оценивания с позиции целостности и ценностной направленности, уникальности, которые выступают характеристиками сущности и содержания воспитания.

Нами были выбраны *критерии, которые отражают вышеперечисленные характеристики и определили содержание данной книги.*

В ходе исследования с помощью различных теоретических методов было установлено, что воспитание как педагогическое явление может быть объективно оценено с помощью следующих критериев:

1. *Ценностный критерий* – в основе воспитания находятся идеи и ценности современной педагогики, направленные на создание условий для развития и саморазвития личности ребенка, раскрытия его индивидуальности и социализированности, что характеризует ее как культуросообразную.
2. *Критерий целостности* – предполагает, что все элементы в системе воспитания должны обязательно присутствовать и иметь логическую взаимосвязь и взаимозависимость на основе ценностей и культуросообразности.
3. *Деятельностный критерий* – воспитание осуществляется в процессе деятельности ее субъектов, использованию разнообразных форм и методов, методик и технологий воспитательной работы, осмыслению и корректировке практической деятельности специалистов в области воспитания.
4. *Личностный критерий* – развитие индивидуальных особенностей субъектов воспитания, творческого потенциала, развитие качеств и способностей ребенка, совершенствование личностно-профессиональных качеств педагога, ориентация результата воспитания на конкретного человека, его уровень воспитанности.
5. *Этнокультурный критерий* – оценивает особенности воспитания, возникшие в следствие разнообразия этнокультур, их историко-педагогических и национально-психологических традиций, уклада жизни, социальных и духовных ценностей, национально-психологической атмосферы, особенностей взаимодействия, форм и методов воспитания.
6. *Средовой критерий* – оценивает уровень и состояние развития культурно-воспитательной среды, ее компонентов, социокультурной среды как условия продуктивного воспитания ребенка.

Глава 1. Теоретико-педагогическая характеристика воспитания

1.1. Педагогика: воспитание индивидуальности и социальное воспитание

Педагогика вплоть до середины XIX века рассматривалось как наука о воспитании. Однако представление о нем изменялось в зависимости от экономико-политического и культурного развития обществ, определялось целями, задачами и средствами педагогической деятельности.

Потребность общества передавать свой опыт и знания подрастающим поколениям вызвала к жизни особый вид общественно необходимой деятельности – воспитательной деятельности. Еще философы античного общества (Демокрит, Платон, Аристотель и др.) в своих работах писали о необходимости соотносить воспитание с природой ребенка, о предпочтении средств убеждения над средствами принуждения.

На протяжении веков теория и практика воспитания рассматривала то процессы индивидуального развития и возможности реализации личностью ее генетически заданных способностей, то процессы и явления, связанные с успешной социализацией человека. Таким образом, воспитание можно рассматривать в соответствии с теми задачами, которые были актуальны для данного времени, для тех или иных ученых и их окружения. В настоящее время можно констатировать, что существуют два подхода к исследованию теории воспитания: воспитание индивидуальности и социальное воспитание. Два разных процесса возникают в понимании воспитания: процесс индивидуализации и социализации. О.С. Газман рассматривал воспитание индивидуальности как части педагогики свободы как переход к лично ориентированной педагогике, где ведущим процессом (кроме обучения, воспитания, развития) становится педагогическая поддержка – педагогическая помощь в индивидуальном развитии и саморазвитии. Традиционное воспитание – это социальное воспитание, направленное на успешную социализацию личности, освоение социальных и нравственных ценностей, образцов поведения окружающего мира и встраивание в его пространство.

Абсолютизация каждого из процессов (индивидуализации и социализации) ведет к нарушениям в развитии личности. Организация только социального воспитания без учета процесса индивидуализации ведет к растворению личности в окружающем пространстве, потере его экзистенциальности, с другой стороны – абсолютизация воспитания индивидуальности нарушает процесс социализации, к появлению крайнего индивидуализма личности, безразличного к судьбам других людей. Поэтому гармоническое включение в воспитание двух оппозиционных процессов (индивидуализации и социализации) обеспечивают успешность развитие личности.

Разнонаправленность жизни человека на Земле предполагает освоение разных форм жизнедеятельности, разных ипостасей существования. Чем больше человек освоит этих форм, тем больше опыта он приобретет в своей жизни, тем насыщеннее будет выполнение им его жизненного предназначения. Освоение таких форм жизнедеятельности как: личностно-социальная идентификация, освоение образа жизни ученика, профессиональное самоопределение и реализация в профессии, становление себя в роли любящего мужчины или женщины, отца или матери, гражданина своей страны, гражданина мира, осознание себя Человеком Вселенной, духовная самоактуализация. Все это и есть жизненная сущность проживания

человека на Земле. При этом инструментом реализации своей субъектности являются взаимоотношения и сотрудничество (сотворчество) с другими людьми. Человек осознает себя человеком, только находясь в контакте с другими людьми. Однако любая деятельность и отношения имеют смысл, если человек в процессе жизнедеятельности, продвигаясь по пути своего совершенствования в каждой из вышеперечисленных и иных ипостасей, совершает поступки, осуществляет деятельность во имя других, во имя Всеобщего Блага, для созидания общего и, тем самым, своего Бытия.

Ориентация людей на удовлетворении только своих жизненных потребностей и их преумножение, негативно влияет на духовное и социальное развитие человечества. Все больше требуется миру сил для воспроизводства культурного потенциала личности. Все сложнее выполнять работу, связанную с духовным и нравственным развитием человека.

Понятие «воспитание» выражает принципиальное признание того факта, что воспитание индивидуума во всех существенных отношениях обусловлено социальными причинами, точно так же, как, с другой стороны, социальной жизни уклад коренным образом зависит от соответствующего такому укладу воспитания индивидуумов, которые должны в этой жизни участвовать.

Однако изучение социальной воспитания и воспитание индивидуальности с присущими им подходами, целями и особенностями необходимо продолжать, так как процесс дробления и интеграции наук носит всемирно-исторический характер и не зависит напрямую от общественно-политического устройства стран. В исследованиях важно учитывать принципиальную позицию гуманного и свободного развития личности или «традиционную», основанную на целенаправленном авторитарном воздействии на личность. Педагогическая позиция определяется ценностями воспитания: гуманистическими или «традиционными». Исследования социального воспитания и воспитания индивидуальности имеют свои особенности в целях и средствах воспитания. Поэтому в данной книге речь пойдет о воспитании как социальном воспитании, но с позиции гуманной педагогики.

1.2. Сущность и содержание понятия «воспитание».

В исследованиях современных ученых воспитание рассматривается как целенаправленный процесс, направленный на развитие социально и личностно значимых качеств и способностей в процессе взаимодействия воспитателя и воспитуемого.

И.Ф. Харламов пишет, что «воспитание - сознательная, специально организованная деятельность воспитателя с целью формирования определенных качеств и характеристик развивающейся личности» [410].

Воспитание - процесс целенаправленного формирования личности. Процесс воспитания - это процесс формирования, развития личности, включающий в себя как целенаправленное воздействие извне, так и самовоспитание личности [410]. Это специально организованное, управляемое и кон-

тролируемое взаимодействие воспитателей и воспитанников, конечной своей целью имеющее формирование личности, нужной и полезной обществу. В этих двух определениях прослеживается субъектная позиция воспитателя и объектная позиция воспитуемого. Педагог знает, что нужно целенаправленно формировать в ребенке и, какие качества ему необходимы. Это детерминированное воспитание. Личность ребенка, ее интересы, индивидуальные качества и способности в деятельности воспитателя просматриваются с трудом.

В учебных пособиях по педагогике прежних лет была распространена формулировка, согласно которой процесс воспитания - это организованное, целенаправленное руководство воспитанием школьников в соответствии с целями, поставленными обществом.

Уязвимость данного определения мы легко обнаруживаем, сопоставляя значения понятий «взаимодействие» и «руководство». Первое отражает сложнейшие отношения воспитателей и воспитуемых, отводя последним активную роль, а второе представляет их как пассивный объект педагогического руководства. В современном понимании процесс воспитания - это именно эффективное взаимодействие воспитателей и воспитанников, направленное на достижение заданной цели.

Сластенин В.А. охарактеризовал понятие «воспитание» как одно из ведущих в педагогике. Оно употребляется в широком и в узком смысле. Воспитание в широком смысле рассматривается как общественное явление, как воздействие общества на личность. В данном случае воспитание практически отождествляется с социализацией. Воспитание в узком смысле рассматривается как специально организованная деятельность педагогов и воспитанников по реализации целей образования в условиях педагогического процесса. Деятельность педагогов в этом случае называется воспитательной работой [292].

В.А. Сластенин рассматривал воспитание как гуманистическое воспитание, которое имеет своей целью гармоничное развитие личности и предполагает гуманный характер отношений между участниками педагогического процесса. Гуманистическое воспитание является одной из прогрессивных тенденций мирового образовательного процесса, охватившей и образовательную практику России. Осознание данной тенденции поставило педагогику перед необходимостью пересмотра сложившейся в ней ранее адаптивной парадигмы, апеллирующей к определенным личностным параметрам, среди которых наибольшую ценность представляли идейность, дисциплинированность, исполнительность, общественная направленность, коллективизм. Это и было основным содержанием «социального заказа», на который работала педагогическая наука в советский период своего существования. Выходом В.А. Сластенин видит в изучении личности и ориентации на ее развитие, что соответствует идеям гуманистического воспитания. Гуманистическое воспитание осуществляется в актах социализации, собственно воспитания и саморазвития, каждый из которых

вносит свой вклад в гармонизацию личности, формирует новый менталитет россиянина. Гуманистические перспективы возрождения делают востребованными не только такие качества личности, как практичность, динамичность, интеллектуальная развитость, но и прежде всего культурность, интеллигентность, образованность, планетарность мышления, профессиональная компетентность[292]. Данное определение во многом созвучно и автору данной книги. Однако ставить целью гармоническое развитие личности – это утопия. Пока еще нет критериев которые бы позволили говорить о практике гармонического развития личности, нет у педагогов таких знаний и профессиональных способностей для реализации этого процесса, нет в образовательном и воспитательном процессе соответствующих условий. Это скорее не цель, это – цель-идеал.

Другая группа ученых (Х.Й. Лийметс, Л.И. Новикова и др.) под воспитанием понимают управление (мягкое) процессом становления и развития личности ребенка за счет создания благоприятных для этого условий. Это определение ближе всего к авторскому пониманию воспитания [272, 260].

В контексте нашего исследования воспитание – целенаправленная деятельность педагога по созданию условий, соответствующих максимальному развитию личности ребенка, вхождению его в контекст современной культуры, становлению как субъекта собственной жизни, формированию его мотивов и целей, востребованных обществом, развитию качеств и способностей, способности к самовоспитанию и саморазвитию. В данном определении прослеживается ненасильственное, гуманное влияние педагога на процесс развития личности, путем создания условий, где педагог чаще выступает в роли модератора. Такое воспитание связано как с процессом индивидуализации, так и социализации.

1.3. Социальное воспитание

Социальное воспитание характеризуется как целенаправленный процесс по усвоению общественно значимых ценностей, взглядов, представлений, способов поведения и общения, развитию социально значимых качеств (М.А. Галагузова, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик и др.). [100,232, 252].

Социальное воспитание – это составная часть процесса социализации, педагогически регулируемая и целенаправленная на формирование социальной зрелости и развития личности посредством включения ее в различные виды социальных отношений в общении, игре, учебе и социально-полезной деятельности. [252].

Педагогическая деятельность тогда отвечает принципам социального воспитания, когда она направлена на раскрытие способностей, творческих дарований каждого ребенка как субъекта формирования личности, находящейся в тесной связи или являющейся частью социума. Именно эти положения раскрываются в трудах А.В. Луначарского, П.П. Блонского, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского.

В психологическом плане социальное воспитание представляет собой процесс взаимодействия воспитателя и воспитуемого (в том числе социальных институтов и индивида), в результате чего происходит осознание индивидом и корректировка значимых для него ценностей, потребностей, мотивов, норм, привычек поведения и развитие общественно значимых качеств личности.

В практике работы социальных педагогов Европы, по мнению представителей Международной ассоциации социальных педагогов, социальное воспитание ребенка рассматривается как развитие качеств личности, востребованных в социально-экономических стратах общества. У детей среднего класса важно развивать прежде всего креативные способности и качества, у представителей обслуживающего класса (наемных рабочих и крестьян, продавцов и уборщиков и т.д.) – трудолюбие.

В исследованиях В.Г. Бочаровой, Л.В. Мардахаева, А.В. Мудрика, В.Д. Семенова, Г.Н. Филонова и других ученых можно найти схожие определения социального воспитания как категории социальной педагогики.

Очевидно, как пишет М.А. Галагузова, что специфика социального воспитания по сравнению с воспитанием вообще определяется прилагательным «социальное». И с этой точки зрения, выделяет два основных его толкования, в зависимости от того, какой смысл вкладывается в слово «социальное».

В одном понимании это прилагательное отражает специфику *субъекта* воспитания, т. е. того, кто его осуществляет. С этой точки зрения социальное воспитание представляет собой всю совокупность воспитательных воздействий *общества* на конкретного человека или какие-либо группы, категории людей. Именно общество является и заказчиком и организатором социального воспитания, осуществляя его через различные организации - как специально для этого созданные, так и другие организации, для которых воспитание не является их основной функцией [252]. При этом социальное воспитание выделяется среди других видов воспитания, осуществляемых другими субъектами. Так, семейное воспитание осуществляет семья, религиозное (конфессиональное) воспитание - конфессия и т. д.

В другом понимании слово «социальное» отражает содержательную *направленность* воспитания, и в таком толковании социальное воспитание означает «целенаправленную воспитательную деятельность, связанную с жизнедеятельностью людей в обществе» [100]. То есть социальное воспитание в этом смысле предполагает *подготовку человека к жизни в обществе*, и осуществлять такое воспитание могут государство, семья, образовательные учреждения, социальные учреждения и организации, наконец, сам человек в процессе самовоспитания.

Таким образом, социальное воспитание как одна из основных категорий социальной педагогики, делает вывод М.А. Галагузова, является видовым понятием по отношению к категории «*воспитание*», которая изучается многими науками: педагогикой, социологией, психологией и др. Входит эта

межнаучная категория и в категориальную систему социальной педагогики. Однако основной, базовой категорией она выступает в педагогике [100].

Социальное воспитание – это составная часть процесса социализации, педагогически регулируемая и целенаправленная на формирование социальной зрелости и развития личности посредством включения ее в различные виды социальных отношений в общении, игре, учебе и социально-полезной деятельности.

Педагогическая деятельность тогда отвечает принципам социального воспитания, когда она направлена на раскрытие способностей, творческих дарований каждого ребенка как субъекта формирования личности, находящейся в тесной связи или являющейся частью социума. Именно эти положения раскрываются в трудах А.В. Луначарского, П.П. Блонского, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского.

В психологическом плане социальное воспитание представляет собой процесс взаимодействия воспитателя и воспитуемого (в том числе социальных институтов и индивида), в результате чего происходит осознание индивидом и корректировка значимых для него ценностей, потребностей, мотивов, норм, привычек поведения и развитие общественно значимых качеств личности. Социальное воспитание тесно связано с обучением, общим и профессиональным образованием, психологической подготовкой личности, самообразованием и самовоспитанием.

Эффективность социального воспитания зависит от уровня взаимодействия разнообразных социальных институтов, прежде всего от взаимодействия семьи, образовательно-воспитательных учреждений и социальных служб.

1.4. Общеметодологические и общенаучные подходы в исследовании воспитания.

Исследование воспитания как теоретической области и его практического применения необходимо рассмотреть в комплексе общеметодологических и общенаучных подходов: *системного, комплексного, а также онтологического, аксиологического, синергетического, культурологического, средового, личностно-деятельностного, этнокультурного*, составивших теоретико-методологическую основу исследования.

Сущность *системного* подхода, представленного в идеях С.И. Архангельского, В.Г. Афанасьева, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунского, В.Н. Садовского, Ю.П. Сокольникова, Э.М. Сороко, А.И. Субетто, А.И. Умова, Г.П. Щедровицкого заключается в исследовании системной сущности, системных параметров и свойств некоего целостного объекта. Такой подход создает возможности для понимания разнообразных аспектов интерактивных взаимосвязей процесса духовно-ценностного воспитания и его субъектов.

Духовно-ценностное воспитание, предполагающее наличие компонентов, находящихся во взаимосвязях, и условиях, обеспечивающие его развитие,

определяется понятием «система» через использование методологии теории систем.

Системный подход к воспитанию нацеливает на представление о нем как о «множестве элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которые образуют на основе этого определенную целостность и единство» [56, с. 20]. Системный подход — метод, применяемый к анализу объектов, имеющих множество взаимосвязанных элементов, объединенных общностью функций и цели, единством управления и функционирования [216, с. 37]. Системный подход к изучению конкретного объекта как базовой системы или подсистемы предполагает, с одной стороны, вычленение исчерпывающего класса подсистем базовой системы и, наоборот, включение объекта в качестве подсистемы в исчерпывающий класс подсистем некоторой базовой системы. Причем делается это на основе принципов системного анализа, которые рассматриваются по отношению к образованию как базовой системе.

Онтологический подход рассматривает проблемы воспитания с точки зрения логики бытия воспитанника и воспитателя. Личность, под влиянием духовных ценностей, вырабатывает самостоятельно жизненную позицию, которая становится ее субъектной позицией в системе отношений к миру, людям, самому себе в ситуациях развития и саморазвития.

Аксиологический подход связан с развитием теоретического и практико-ориентированного поиска ценностей и ценностных ориентаций личности в современном обществе. Его сущность заключается в утверждении приоритета духовных ценностей в воспитании. Педагогический аспект данного подхода заключается в том, чтобы духовные ценности стали приоритетными при рассмотрении общечеловеческих, отечественных и этнических ценностей в их культурном пространстве, в процессе осуществления воспитательной деятельности, направленной на процесс развития и саморазвития личности.

Синергетический подход к пониманию воспитания предлагается в исследовании воспитания как открытую, самоорганизующуюся, саморегулирующуюся и саморазвивающуюся систему, имеющую комплексную природу и требующую разностороннего, разноаспектного рассмотрения. Синергетический подход связан с принятием идеи о самоорганизации нелинейных динамических процессов, нелинейном воспитании личности, а также признании двойственности воспитания как целенаправленного процесса (создание определенных условий и осуществление определенных действий, направленных на успешность процесса развития ребенка) и многофакторности внутренних и внешних влияний, оказывающих воздействие на процесс развития и саморазвития ребенка.

Применение *личностного* подхода в настоящем исследовании детерминировано тем, что субъектами воспитания являются личности педагога, ребенка и его родителей. Воспитание определяет процессы

культурного развития и саморазвития личности ребенка, педагога, а также родителей, способы освоения духовных ценностей и культуры, возможности для каждого ребенка найти пути освоения культуры в соответствии со своими индивидуальными основаниями, предпочтениями и представлениями. Воспитатель, являясь субъектом педагогической деятельности, реализует профессиональные функции с использованием своих индивидуально-психологических особенностей, индивидуальных личностных качеств на основе духовных ценностей. Эти характерные для педагога индивидуально-психологические особенности, качества, свойства личности являются важным фактором влияния на развитие личности ребенка, а также особенностей протекания культурных процессов в семье, образовательном учреждении, социуме.

Личностный подход диктует обязательный учет в определении воспитания индивидуального характера субъектов этого педагогического явления.

Учитель реализует профессиональные функции с использованием своих индивидуально-психологических особенностей, индивидуальных личностных качеств. Ребенок и его родители проявляют свойственные только им качества личности и способы поведения.

Основанием изучения воспитания служит *деятельностный* подход, разработанный А.Н. Леонтьевым, потому что только в процессе деятельности возникает и развивается личность. Деятельностный подход к исследованию особенностей воспитания означает, что она формируется, проявляется и развивается только в процессе деятельности основных ее участников.

Он дает возможность:

- опираясь на психологические теории деятельности (О.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Л.Н. Леонтьев и др.), педагогической деятельности (И.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев, А.К. Маркова и др.) выявить внутреннюю ее структуру применительно к ученикам и их родителям, учителям; целям, задачам, условиям и средствам их реализации и результатам;
- на основе исследования особенностей духовно-ценностного воспитания, качественных ее образцов, определить критерии качества ее развития.

Деятельностный подход к воспитанию означает, что оно формируется, проявляется и развивается только в процессе деятельности основных ее участников. Она выражает ценностные отношения и соответствующие им интерактивные связи конкретной образовательной системы. Воспитание – есть сфера развития тех сторон жизни детей и взрослых, которая помогает им в процессе взаимодействия раскрыть потенциальные возможности человека, направленные на становление его индивидуальности в условиях, определенных педагогическими идеями и концепциями, формами и методами работы, имеющая как ценностную значимость, так и их социальную и природно-генетическую обусловленность.

В данном исследовании используется *культурологический подход* (Е.В. Бондаревская, И.Е. Видт, Н.Б. Крылова и др.), который позволяет

рассматривать развитие воспитания в контексте культурных идей, духовных ценностей и механизмов нелинейного саморазвития, а также отношений, образа жизни, выступающих условием для социокультурного развития личности, выявления и роста индивидуальных особенностей. Воспитание является комплексным многоуровневым явлением, включающим весь спектр направлений, особенности взаимодействия субкультурных полей педагогов, школьников и их родителей, уровень их общей культуры (культурный творческий потенциал) и механизмы ее освоения.

Культурологический подход в образовании раскрывает механизм вхождения ребенка в культуру, освоения ее элементов, присвоения тех или иных ценностей и идей в соответствии с уже заданными культурными предпочтениями личности. Использование понятия воспитания как раз помогает объяснить процессы освоения культурных идей и духовных ценностей, отношений в соответствии с субкультурными особенностями субъектов образовательной системы.

Средовой подход (Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, В.Д. Семенов) является важной методологической основой. Средовой подход в образовании включает теорию и технологию осуществляемого через среду управления процессами формирования и развития личности ребенка. В основе лежат идеи структурно-функционального анализа, синергетики, культурологии образования и положения философской лингвистики, феноменологии, теории коэволюции современной натурфилософии, теории социализации, теории воспитания.

Процессуально средовой подход представляет собой систему действий субъекта управления со средой, обеспечивающих диагностику, проектирование и реализацию воспитательного результата.

Средовой подход в практике образования не является, безусловно, оригинальной идеей. Ранее он существовал в виде средоведения, педагогики среды, ныне – в форме тех или иных направлений воспитательной работы с детьми. Воспитательная среда является синонимом воспитательной системы.

Этнокультурный подход в воспитании (Н.Ф.Виноградова, Г.Ю. Неземковская и др.) – требует правильной организации деятельности детей, создание условий для педагогически целесообразных отношений к исследованию особенностей формирования качеств ребенка в образовательных учреждениях, обеспечивает процесс этнокультурной социализации подрастающего поколения и рассматривается как совокупность принципов природосообразности, диалога культур, толерантности, реализующихся в образовательном процессе на основе освоения этнических культур становление ребенка как гражданина своей страны, представителя этноса и мира, готового к успешной деятельности в поликультурной среде.

Для проводимого нами исследования (*анализ воспитания в разных странах*) важны социологические и этнопсихологические теории, которые являются методологической основой теории воспитания [351,198]. Совокупность

рассмотренных ниже теорий помогает выявить национально-психологические особенности на воспитание и обучения этноса, выявить специфические методы, формы воспитания разных народов, учитывая их стадии развития, тип общества (национально-психологические особенности, национальный характер, дух народа, «отработки» национальных черт характера на основе духовных и гуманистических ценностей), позволяющие определить наиболее эффективные способы воспитания сегодня и перспективы его развития.

Теории о возникновении и развитии разных типов национальных обществ.

Теория эволюционизма Г. Спенсера. Понятие эволюции, используемое Контом, было использовано Г. Спенсером для объяснения постепенного качественного изменения общества путем его перехода от одного состояния к другому в направлении его усложнения, роста разнообразия новых социальных структур и видов деятельности. Увеличиваются контакты людей, требуется больше усилий для поддержания хороших межличностных отношений, преодоления конфликтов.

Революционная концепция К. Маркса, основанная на законах общественного развития: закон единства и борьбы противоположностей, закон перехода количественных изменений в качественные, закон отрицания отрицания, предполагающим резкое и скачкообразное качественное изменение системы, что ведет к изменению социальных отношений, построению новых связей, что влияет на изменение национального характера.

Теория ненаправленной динамики П.А. Сорокина, в которой раскрыты три типа культур: идеациональная, идеалистическая и чувственная и др., сменяющие друг друга. При этом изменения не являются жестко предопределенными и повторяющимися, они могут менять свое направление. Теория циклического развития О. Шпенглера и цивилизаций А. Тойнби. В своей работе «Закат Европы», Шпенглер считал, что каждая культура проходит свой цикл развития от возникновения, расцвета к упадку и крушению, но имеет свою «душу» и характерные черты. Однако все типы имеют общее – фазы развития. Из этой же логики исходил и А. Тойнби.

Теории возникновения и развития национальных особенностей.

Географическая теория. Национальные особенности характера формируются под влиянием климатических и природных условий, от образа жизни народа в природных условиях (Ш. Монтескье). Иной контекст теории привносит Л.И. Мечников, которые видел этапность развития цивилизаций в зависимости от природных ресурсов (речные, морские океанические цивилизации). В.О. Ключевский придавал большое значение ландшафту в формирование национального характера, обычаев, нравов, верований, традиций. Тойнби также указывал на роль природных факторов в развитии цивилизаций.

Экономическая (материалистическая) теория К. Маркса. Материальные потребности человека определяют первостепенное значение экономики в жизни человека и рост производительных сил. Поэтому в обществе, где идет

активный процесс экономического развития быстрее вызревают условия для социальных изменений, происходят изменения в национальном характере, что определяет его особенности.

Теории выявления национально-психологических особенностей.

Теория А.А. Потебня о роли языка в развитии национально-психологических особенностей. Язык как средство выражения мысли имеет своеобразие у разных народов системой приемов мышления. Он считал, что утрата своего языка ведет к потере национальности, а также, что разные народы не всегда могут наладить контакты из-за специфики межэтнического общения.

Теория «основной» личности, т.е. некий средний психологический тип, преобладающий в каждом конкретном обществе, определяет общество в целом. Данная теория давала идеалистическое представление о национальном характере. Поэтому была заменена теорией «модальной личности», которая в общем виде выражает главные характеристики народа (Снайдер).

Теория народного духа Л. Штейнталя, С. Лацаруса. Они считали, что основу любого народа составляет «дух народа», обеспечивающий единство национального характера при всех индивидуальных различиях. В. Вундт подчеркивал, что душа народа заключена в языке, мифах, обычаях, нравах. Г. Шпет понимал под «народным духом» таинственную субстанцию, совокупность конкретных субъективных переживаний людей. Выявление духа или души народа поможет в налаживании межэтнических контактов или использовании этих знаний в своих интересах. Для теории воспитания это важно с точки зрения поддержания этого сущностного ядра народа с целью укрепления его, дальнейшего развития.

В воспитании необходимо иметь представление о национально-психологических особенностях народа как совокупности специфических качеств национального характера, национального самосознания, национальных чувств и настроений, национальных интересов, ориентаций, традиций, привычек, проявляющихся в форме национальных особенностей протекания психических процессов и состояний человека определенной национальной общности, национальных особенностей взаимодействия, взаимоотношений и общения людей. Речь идет о степени выраженности тех или иных черт, специфике их сочетания и проявления, что позволит педагогу использовать адекватные средства воспитания.

Национально-психологические особенности включают в себя:

- мотивационно-фоновые (работоспособность, деловитость, осмотрительность, степень усердия и т.д.);
- интеллектуальные (степень приверженности к логике, широта и глубина абстрагирования, скорость мыслительных операций, характер организации мыслительной деятельности и др.);
- познавательные (глубина, целостность, активность и избирательность восприятия, полнота и оперативность представлений, яркость и живость воображения, концентрация и устойчивость внимания и т.д.);

- эмоциональные (динамика протекания чувств, особенности выражения эмоций и чувств, например, флегматичность, выдержанность, возбудимость, легкомыслие, горячность, чувствительность);
- волевые (специфика национальной установки на волевою активность, устойчивость волевых процессов, длительность волевых усилий);
- коммуникативные (характер взаимодействия, взаимоотношений и общения между людьми, сила сцепления в группах, сплоченность и отчужденность).

Национально-психологические особенности обладают относительной консервативностью, устойчивостью, слабой изменчивостью, так как периоды изменения связаны с прохождением исторических стадий развития.

Каждый народ решает разные задачи в процессе своего эволюционно-стадиального развития, что предполагает не только выработку лучших качеств и способностей, но и «отработку» накопившихся за предыдущий период негативных качеств и черт национального характера, т.е. «очищение» своей «этнодуши». Данное высказывание относится к концепции «космоэволюционной модели», основанной на космографическом принципе, который означает, выявление этнокультурных особенностей черт характера народа с учетом их геоположения и стадиальной эволюции предполагает особую систему воспитания с учетом задач этноразвития и преодоления негативных свойств народа при сохранении общей направленности на выполнение космической задачи всего человечества – одухотворение материи, которая присутствует у людей на генетическом или подсознательном уровне. На генетическом уровне закладываются цели и ценности индивида этноса. Невыполнение задач обрекает на усложнение задач перед этносом и каждым отдельным его представителем, имеющим также и свои индивидуальные и родовые задачи и «отработки».

Итак, все существующие цивилизации и отдельные этносы выполняют свои исторические и космические задачи. Поэтому необходимо не втаскивать народы под свою модель жизни, а принимать мир в его многообразии (многополярным), воспринимать его поликультурно.

Новый миропорядок можно было бы назвать *«суверенный мир»*, т.е. *уважительное отношение к образу жизни, экономическому, социальному и политическому устройству государств, невмешательство в его внутренние дела; объединение усилий мирового сообщества на осмысление, осознание и внедрении в практику жизни идеи Всеобщего Блага как ведущей ценности и инструмента взаимовыгодного сотрудничества и развития человечества.*

Жизнь показала, что неудачная политика США в насильственном присоединении других государств и народов (Афганистан, Вьетнам, Ливия, Ирак, Сирия, Египет и др.) к активному развитию демократической модели общества по образцу «западной цивилизации» разрушительна не только для этих государств, но и всего мира. Потребность в обогащении крупнейших олигархов мира, в том числе и с целью обладания сверхвластью в условиях глобализации мировой экономики, хищнические интересы в овладении новыми рынками сбыта толкают народы к войнам, тем самым нарушаются

высшие цели человечества и усложняется процесс «отработки» негативных черт и явлений народов. Образование, воспитание и культура, осуществляющие движение к реализации космических задач на Земле, входят в противоречие с возникшей социокультурной ситуацией в обществах, государствах, хотя и являются выразителями их идей.

Некоторые формы, методы, средства могут быть не приемлемы для разных народов, но общие ценностные подходы, формы и методы являются всеобщими и едиными.

Поэтому важно изучать опыт других народов, адаптировать к своей среде, своему обществу, своему народу.

Есть «образ» народа, который характеризуется двумя-тремя чертами. Это данность этого времени, которая формируется, развивается, формализуется и угасает несколько столетий, если не приобретает новые черты, изменяющие его образ. И движение вновь повторяется. Выявление и определение способов разрушения отрицательных черт в «образе» народа - является важнейшей задачей воспитания. Соответственно, положительные черты в «образе» народа необходимо поддерживать и развивать, что также является важнейшей задачей воспитания.

1.5. Воспитательный процесс и воспитательная система

По мнению И.П.Подласого, педагогическим процессом называется «развивающее взаимодействие воспитателей и воспитуемых, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств воспитуемых» [303, С. 117].

Согласно В.А.Сластенину, педагогический процесс - «это специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач» [292, С. 84].

Воспитательный процесс – это часть педагогического процесса. В целостном педагогическом процессе важное место занимает процесс воспитания. Сущность, а также место и роль этого процесса легче всего обнаружить, рассматривая его в структуре более общего процесса формирования личности.

Воспитательный процесс имеет ряд особенностей, определяющих его сущность, специфику и характер протекания.

1. Воспитание – целенаправленный процесс. Это проявляется в том, что основным ориентиром в работе педагога служит социальный заказ как совокупность нравственных норм, принятых в обществе. Воспитание становится эффективным, когда педагог специально выделяет его цель, отражающую модель личности воспитанника. Наибольшая эффективность достигается в том случае, когда цель воспитания известна и понятна воспитаннику, когда он соглашается с ней, принимает ее и в процессе самовоспитания опирается на те же ориентиры.

2. Воспитание – многофакторный процесс, поскольку при его осуществлении педагог должен учитывать множество объективных и субъективных факторов, осложняющих воспитательный процесс или способствующих успешности его протекания. В числе объективных факторов, влияющих на процесс воспитания, следует рассматривать различные стороны общественной жизни (экономику, политику, культуру, идеологию, мораль, право, религию и др.); среди субъективных факторов – социальную среду, в которой воспитывается личность (влияние семьи, школы, друзей, значимых личностей), а также индивидуально-личностные особенности воспитанника.
3. Воспитание – субъективный процесс, что выражается в неоднозначной оценке его результатов. Это объясняется тем, что результаты воспитания не имеют четкого количественного выражения, поэтому нельзя точно сказать, какой ученик воспитан отлично, а какой – неудовлетворительно. В силу этого трудно определить, какой воспитательный процесс можно считать качественным, эффективно воздействующим на личность воспитанника, а какой является «показухой», ведется «для галочки» и не приносит желаемого результата. Субъективный характер воспитания во многом определяется личностью педагога, его педагогическими умениями, чертами характера, личностными качествами, ценностными ориентирами, наличием или отсутствием талантов, способностей, увлечений.
4. Воспитание – процесс, характеризующийся отдаленностью результатов от момента непосредственного воспитательного воздействия. Это происходит в силу того, что воспитание призвано оказать глубинное, комплексное воздействие на личность (сознание, поведение, эмоции и чувства). Чтобы воспитанник осознал, чего именно добивается педагог, адекватно прореагировал на воспитательное воздействие и сделал для себя правильные выводы, необходимо время. Иногда на это уходят целые годы.
5. Воспитание – непрерывный процесс, поскольку личность нельзя воспитывать «от случая к случаю». Отдельные воспитательные мероприятия, какими бы яркими они ни были, не способны сильно повлиять на поведение личности. Для этого необходима система регулярных педагогических воздействий, включающих постоянный контакт педагога и воспитанников. Если же процесс воспитания нерегулярен, то воспитателю постоянно приходится заново закреплять то, что уже осваивалось учеником, а затем забылось. При этом педагог не может углублять и развивать свое влияние, вырабатывать у воспитанника новые устойчивые привычки.
6. Воспитание – комплексный процесс, что выражается в единстве его целей, задач, содержания, форм и методов, в подчинении всего воспитательного процесса идее целостного формирования личности, в которой гармонично представлено высокое развитие сознания, поведения и чувств. Это означает, что личность нельзя формировать «по частям», либо уделяя внимание только формированию сознания, либо делая упор на развитие норм и правил поведения, либо формируя эмоции и чувства.

7. Воспитание – двусторонний процесс, поскольку он идет в двух направлениях: от воспитателя к воспитаннику (прямая связь) и от воспитанника к воспитателю (обратная связь). Управление процессом строится главным образом на обратных связях, т. е. на той информации, которая поступает к педагогу от воспитанников. Чем больше информации об особенностях, способностях, склонностях, достоинствах и недостатках воспитанника имеется в распоряжении воспитателя, тем целесообразнее и эффективнее он осуществляет воспитательный процесс (В.А.Сластенин) [292].

В самом широком смысле воспитательный процесс – это процесс социализации, адаптации человека в социуме. В более узком смысле это взаимодействие воспитателей и воспитуемых, нацеленное на формирование и развитие личности последних. Ключевые участники данного процесса – это, разумеется, сами дети, взрослые люди (в первую очередь, родители) и воспитатели. Воспитание также должно ориентировать ребенка на саморазвитие и самообразование. Очень важно отметить, что ребенок не усваивает социальный опыт и необходимые знания о жизни пассивно, «на автомате», но активно взаимодействует с окружающим миром. Он является не только объектом, но и субъектом воспитательного процесса. При отсутствии обратной связи успешное воспитание попросту невозможно. Воспитательный процесс зачастую рассматривают как развертывающуюся во времени сложную динамическую систему, которой присущи самоуправляемость, иерархичность. Сущность воспитательного процесса – в его целостности, единстве обучения, развития и воспитания ребенка.

Воспитывающей школа может стать за счет создания в ее рамках гуманистической воспитательной системы.

В основе работы по созданию воспитательных систем лежат следующие идеи, имеющие концептуальный характер [332]:

1. Воспитательная система школы по своей структуре гетерогенна. Она включает блоки целеполагания, системообразующей деятельности, совокупного субъекта воспитания (педагогов, детей, причастных к школе родителей), систему регулируемых отношений, возникающих между ними в процессе совместной деятельности и общения, часть (фрагменты) окружающей школу среды, целенаправленно используемой в рамках воспитательной системы школы, и управление «изнутри» со стороны педагогов, и детей (самоуправление). Воспитательная система - результат взаимосвязей, объединяющих их в единое целое, результат интеграционных процессов, где цели определяют характер деятельности, направленной на их реализацию, а организуемая деятельность порождает определенного типа гуманистические отношения и т.д. Школьные гуманистические воспитательные системы не статичны: в развитии каждой из них существуют прошлое, настоящее и будущее. Воспитательные системы – не упорядоченные, стабильные системы. Им свойственна неравновесность, самоорганизация. Поэтому и в их исследовании, и в управлении ими

необходим синергетический подход. Воспитательные системы - системы открытые, зависящие в своем развитии от окружения школы, его социального, этнического, культурного, природного компонентов. Это предполагает изучение среды, ее воспитательного потенциала, возможностей его повышения за счет превращения в воспитательное пространство. Воспитательная система школы и ее дидактическая система взаимосвязаны и взаимообусловлены. Стоит задача выявить характер их взаимосвязей. Задача это нелегкая, ибо связи эти отнюдь не линейные. Воспитательная система - не самоцель. Она создается и совершенствуется в целях личностного развития школьников и зависит, главным образом, от усилий как педагогов, так и самих школьников. Ядром любой воспитательной системы школы является дифференцированное единство разнотипных коллективов.

1.6. Цели и задачи воспитания

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

И.Ф. Харламов считает, что «формирование всесторонне и гармонично развитой личности – основная цель современного воспитания» [410]. Мы уже говорили выше, что это скорее цель-идеал.

Задачи воспитания он видел в том, чтобы, воздействуя на интеллектуальную, эмоционально-чувственную, волевою, поведенческую сферы личности, придать их развитию конкретную направленность.

Целью воспитания сегодня является разностороннее развитие личности (умственное, физическое, социокультурное, духовное и нравственное, воспитание активности, самовоспитание и самоподдержка) и помощь в выборе пути, генетически заданному ребенку.

Цель гуманистического воспитания позволяет поставить адекватные ей задачи:

- философско-мировоззренческая ориентация личности в понимании смысла жизни, своего места в мире, своей уникальности и ценности;
- оказание помощи в построении личностных концепций, отражающих перспективы и пределы развития физических, духовных задатков и способностей, творческого потенциала, а также в осознании ответственности за жизнетворчество;
- приобщение личности к системе культурных ценностей, отражающих богатство общечеловеческой и национальной культуры, и выработка своего отношения к ним;

- раскрытие общечеловеческих норм гуманистической морали (доброты, взаимопонимания, милосердия, сочувствия и др.) и культивирование интеллигентности как значимого личностного параметра;
- развитие интеллектуально нравственной свободы личности, способности к адекватным самооценкам и оценкам, саморегуляции поведения и деятельности, мировоззренческой рефлексии;
- возрождение традиций российской ментальности, чувства патриотизма в единстве этнических и общечеловеческих ценностей, воспитание уважения к законам страны и гражданским правам личности, стремления к сохранению и развитию престижа, славы и богатства отечества;
- формирование отношения к труду как к социально и личностно значимой потребности и фактору, создающему материальные фонды страны и ее духовный потенциал, которые, в свою очередь, обеспечивают возможности личностного роста;
- развитие валеологических установок и представлений о здоровом образе жизни [292].

Какого ребенка мы хотим воспитать? Каким мы хотим, чтобы он стал в жизни?

Конечно же – физически и психически здоровым, способным поддерживать свое тело и психику в хорошем состоянии (норма) в течение всей жизни; стремящимся к познанию мира и себя, творческую личность, способную реализовать свои интересы и способности в жизни, т.е. выполнить свое бытийное предназначение на Земле. Для этого ему надо освоить разные способности: коммуникативные, умственные (интеллектуальные и познавательные), организаторские, экологические, экономические, гендерные, семейные, эстетические, этические и др. Нравственной и духовно развитой личности, способной сопереживать, любить, творить добро, помогать нуждающимся.

Ребенку нужна помощь со стороны взрослого в освоении духовно-нравственных ценностей, развитии духовно-нравственных качеств и способностей, развитии волевых качеств, оптимизма, усердия. Однако этого недостаточно. Важно обеспечить ребенка способами самозащиты, самоподдержки, воспитать желание помогать другим. Это и есть воспитание в ребенке способности к саморазвитию и самосовершенствованию и помощи другим в этих процессах.

Ведущим педагогическим смыслом нового воспитания является «Жить и трудиться во имя *Всеобщего Блага*».

Сократ употреблял понятия добро, добродетель в широком значении *блага*, то есть высшего воплощения нравственного потенциала человека, морального совершенства, достигаемого выполнением высоких нравственных целей наилучшим способом. Для Сократа это означало жить в мире с самим собой, обладать чистой совестью и самоуважением.

Идея *Всеобщего Блага* заключается в признании существования некоторого единственно верного положения вещей, наиболее благоприятного для всей

Земли, к которому обязан стремиться каждый всеми возможными способами. Это способ выживания и процветания человечества на нашей планете. Это внутренняя желанность и мотивация каждого жителя Земли установить справедливость и способствовать всеобщему процветанию, в нахождении, утверждении и действии равной для всех меры свободы и справедливости. В воспитании Стремление к Всеобщему Благу осуществляется в иерархической последовательности снизу вверх – благу семьи, друзей, школьного сообщества, социума, общества в объеме страны, ближайшего дружественного окружения, всей планеты, Космоса. Это формирование:

- уважения к личности и интересам другого человека;
- толерантных взаимоотношений, но не попустительских, нарушающих равновесие;
- умения сочетать общественные и личные интересы, умения строить договорные отношения для реализации целей и интересов;
- мировоззрения, основанного на осознании личной заинтересованности каждого человека, что успех в его жизнедеятельности зависит не только от него, но и успеха других, общества, планеты;
- нравственных качеств (добродетель, эмпатия, дружелюбность, социальная активность, оптимизм, усердие, воля, преданность, справедливость);
- способности к сотрудничеству, сотворчеству, сочувствию.

Это признание Благом то, что обеспечивает духовное, социальное, психическое, физическое и материальное развитие личности и общества.

В России движение к новому воспитанию осуществляется через социальное воспитание, соответствующее современной культуре.

Цель социального воспитания – способствовать социальному формированию и социальному развитию личности для осуществления самореализации в соответствии с ее индивидуальными особенностями и социокультурным своеобразием общества.

Задача педагога – помочь, поддержать, защитить ребенка, создать необходимые условия для обеспечения саморазвития и самосовершенствования. В этом и заключаются цели и задачи современного воспитания, построенных на гуманистических идеях, духовно-нравственных ценностях, демократических основах устройства жизнедеятельности ребенка.

Задачи социального воспитания в России:

1. Оказание помощи ребенку в успешном и эффективном прохождении процесса социализации.

2. Индивидуальная помощь личности в ее кризисной ситуации в семье, школе, когда необходимо восстановить здоровье, физическое, психическое и социальное состояние ребенка.

3. Защита прав ребенка на достойную жизнь в обществе, его профессиональное самоопределение.

4. Охрана здоровья ребенка, организация его социальной, физической, познавательной и творческой деятельности.

5. Помощь детям и подросткам в принятии самостоятельных решений в организации своей жизни.

Результатом социального воспитания личности является воспитанность ребенка (подростка). Воспитанность это результат влияния не только воспитания, но и относительно направляемой и стихийной социализации. К.Д. Ушинский отмечал, что воспитанность - это образование в человеке такого характера, который противостоял бы напору всех случайностей жизни, спасал бы человека от их вредного, растлевающего влияния и давал бы ему возможность извлекать отовсюду только добрые результаты. Говоря о воспитанности Л.И. Новикова в статье «Воспитание как педагогическая категория» пишет о параметрах воспитанности: ориентация его на общечеловеческие ценности, гуманизм, интеллигентность, ответственность, креативность, чувство собственного достоинства и независимость, «самостроительство».

Результатом социального воспитания по развитию активности личности является психологическая устойчивость, в основе которой лежит оптимистическое мировоззрение. В условиях быстро изменяющихся социально-экономических, социально-политических и социально-психологических условий российского общества и мира, важнейшим направлением социального воспитания сегодня является воспитание жизненной активности, оптимистических и нравственных качеств личности.

В основе социального воспитания находится социально-педагогическая поддержка ребенка, осуществляемая не только для решения проблем ребенка, но и нацеливающая на продуктивное социальное развитие личности, способствующая самосовершенствованию человека и созидательному развитию общества.

1.7. Закономерности и принципы воспитания

Данному процессу как социокультурному педагогическому явлению, функционирующему в рамках социума, присущи закономерности (разработанные на основе имеющихся в теории педагогики): развития ребенка в соответствии с духовными ценностями (А.В. Иванов), развития ребенка в соответствии с культурой (В.А. Сластенин), гармонизации взаимоотношений человека и общества (И.А. Липский), деятельности активности, социально-педагогической поддержки ребенка в его развитии (А.В. Иванов, Л.Я. Олиференко и др.), сущностного единства в многообразии элементов (А.В. Иванов) и др. Эти закономерности нашли свое конкретное выражение в основных положениях, определяющих организацию, содержание, формы и методы, т.е. принципах: культуросообразности, природосообразности, системности и целостности, продуктивности (Н.Б. Крылова), последовательности, комплексности, (Е.Н. Богданов), оптимального управления, активного взаимодействия субъектов среды (А.В. Иванов).

Закономерности педагогического влияния на воспитание

Закономерности отражают объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными частями, компонентами, в данном случае воспитания. К.Д. Ушинский в первом томе «Педагогической антропологии» говорил, что закономерности воспитания дают необходимую теоретическую основу для осуществления практических мер по успешному воспитанию и управлению этим процессом. Знание закономерностей создает условия для прогнозирования осуществляемой деятельности.

Закономерность развития ребенка в соответствии с культурой

О необходимости развития ребенка в соответствии с культурой в отечественной педагогике впервые говорил К.Д. Ушинский, который указывал, что наиболее успешное воспитание ребенка и его развитие осуществляется в той среде, где ребенок родился и воспитывается.

Закономерность развития ребенка в соответствии с духовными ценностями.

Эта закономерность обуславливается тем, что воспитание и развитие ребенка совершается не только в соответствии с социокультурными, этнокультурными особенностями окружающей его среды, мировой и национальной культуры, но и духовными ценностями. О необходимости воспитания подростка на основе использования потенциала духовности писали многие выдающиеся философы-педагоги: И.А. Ильин, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой и др. Однако педагог должен сам осмысливать духовные ценности, чтобы помочь ребенку не только осваивать духовные ценности общества, но и активно участвовать в саморазвитии и духовном самоизменении. Поскольку целью воспитания является разностороннее развитие личности, то необходимо создавать условия, обеспечивающие позитивное влияние лучших образцов национальной и мировой духовной культуры на развитие и саморазвитие ребенка.

Закономерность сущностного единства в многообразии элементов.

Сутью этой закономерности является то, что духовные ценности, как компонент воспитания, принадлежат каждому компоненту его содержания. Поэтому привнесенные извне новые образовательные факторы последовательно включают механизм нелинейного развития от идеальных элементов (ценностей) к элементам практической реализации. Например, в одной московской школе ценность «помощи и поддержки ребенка в образовании» реализовывалась в процессе позиционного принятия этой идеи педагогами, учениками и родителями на семинарах и дискуссиях, путем глубинного осмысления сущности этого педагогического феномена. Это привело к развитию отношений сотрудничества в процессе урочной и внеурочной деятельности, переосмыслению методик воспитания и обучения, появлению педагогического консилиума как демократической формы по оказанию помощи ребенку в решении его проблем, организации

мероприятий с целью оказания помощи конкретным детям в преодолении их личностных трудностей, внимательному отношению к соответствию мебели, парт, зон отдыха санитарно-гигиеническим, возрастным нормам, предусмотренных законом и т.д. В результате у многих учащихся и педагогов «поддержка» стала элементом их системы ценностей.

Закономерность гармонизации взаимоотношений человека и общества. Эта закономерность, вскрытая И.А. Липским, обуславливается тем, что социально-педагогическая деятельность осуществляется прежде всего для успешной социальной адаптации ребенка, т.е. для того, чтобы ребенок мог освоить нормы, ценности, правила жизнедеятельности и взаимоотношений в обществе в соответствии с его социокультурными, этнокультурными особенностями. Однако педагог должен творчески осмыслять и современные тенденции культуры, чтобы помочь ребенку не только осваивать нормы и ценности общества, но и активно участвовать в его развитии и изменении. Гармонизация взаимоотношений человека и общества способствует к эффективности социального развития личности, так и поступательному прогрессу социальной среды.

Закономерность деятельностной активности.

Следующая закономерность, высказанная П.И. Пидкасистым, И.Ф. Харламовым и другими учеными, в рамках данного исследования имеет свою специфику и обуславливается тем, что воспитание и развитие ребенка как формирование в его личности социально-психологических новообразований совершается только путем активности самого ребенка. Любая воспитательная задача по развитию социального опыта осуществляется через инициирование активности самой личности (П.П. Блонский, Л.В. Мардахаев и др.). Поэтому социальному педагогу необходимо создавать разнообразные условия и использовать различные формы работы, которые бы мотивировали ребенка к активному освоению социальных знаний и социокультурных способностей. Это, например, использование игровых и проектных технологий, тренингов, дискуссий, имеющих социальную значимость и привлекательность для ребенка.

Закономерность социально-педагогической поддержки личности в процессе социализации и самореализации.

В основе этой закономерности лежит психологическая идея о необходимости обеспечения витальных потребностей ребенка и, прежде всего, потребности в защите (А. Маслоу, К. Роджерс). Биологически наследуемая программа развития ребенка разворачивается последовательно и требует соответствующих изменений в содержании организуемой воспитателем жизни ребенка (П.И. Пидкасистый). Поэтому педагогу необходимо строить свою деятельность в соответствии с актуальными потребностями ребенка (Д.Б. Эльконин), создавая условия для обеспечения помощи и поддержки на всех возрастных этапах его развития, в процессе возникновения проблем, с которыми он сам не может справиться. Только в

атмосфере безопасности и поддержки может осуществляться успешное развитие ребенка и эффективное социальное воспитание.

Закономерность поступательного социального развития личности.

Суть этой закономерности заключается в том, что процесс социального воспитания должен осуществляться в соответствии с возрастными особенностями ребенка, учетом его уровня социального развития. Поэтому социально-педагогическая деятельность имеет свою специфику содержания в ДООУ, начальной, средней и старшей школе, в вузе. В случае десоциализации личности, социальный педагог должен помочь человеку в решении его проблем и обеспечить его дальнейшее успешное социальное развитие.

Закономерность многообразия путей социализации и способов помощи личности в этом процессе

Сутью этой закономерности является то, что социализация человека осуществляется под влиянием разнообразных факторов. Поэтому педагогу нужно внимательно наблюдать, диагностировать процесс социального развития ребенка с тем, чтобы выявить наиболее адекватные пути и способы оказания помощи в социальном становлении личности. Например, появление интереса ребят к какой-нибудь молодежной субкультуре, при всей ее асоциальности, может стать важным стимулом социального развития путем глубинного осмысления сущности этого феномена, выявления неудовлетворенности реальностью, использования потребностей детей в коллективной жизнедеятельности для развития сотрудничества и сотворчества в процессе коллективной творческой деятельности (КТД).

Закономерности, сосуществующие и дополняющие друг друга, влекут за собой в ходе их осознания ряд требований, определяющих педагогическую позицию по отношению к ребенку, которая выражается педагогическими принципами.

Принципы развития среды

1. **Принцип** (от лат. *prīncipium* – основа, начало) в общенаучном плане рассматривается как основное положение, предпосылка (в субъективном смысле) и как исходный пункт, первооснова, самое первое (в объективном смысле) [56, с. 366]. «Принципы метапедагогики, раскрывая духовные потребности развития общества и личности, с определенной мерой опережения практики воспитания, определяют стратегию, цели, содержание и методы воспитания. Принципы дают общее направление реализации воспитания в соответствии с ценностями и служат основанием для решения конкретных педагогических задач.

Принцип природосообразности.

Природосообразность — принцип социальной педагогики, согласно которому социальный педагог в своей практической деятельности руководствуется факторами естественного, природного развития ребенка. Характеристики принципа природосообразности можно встретить в трудах педагогов, психологов, философов, которые отражали те или иные его аспекты.

Принцип природосообразности был сформулирован впервые *Я. А. Коменским* в его главном сочинении «Великая дидактика». Он считал, что человек как часть природы подчиняется ее главнейшим, всеобщим законам, действующим как в мире растений и животных, так и в человеческом обществе. Я. А. Коменский опирался не только на общие законы природы, но и на психологию личности ребенка. Он выдвигает, обосновывает и строит свою систему воспитания и обучения детей, опираясь на возрастные характеристики детей, подростков и юношей.

Впоследствии принцип природосообразности был взят в основу построения различных педагогических и социально-педагогических теорий.

Французский философ *Жан-Жак Руссо* считал, что воспитание ребенка должно происходить сообразно природе. Он писал, что «природа желает, чтобы дети были детьми, прежде чем они станут взрослыми». Он придавал большое значение воспитанию самой природой, по его мнению, оно должно осуществляться путем внутреннего развития человеческих способностей, развития органов чувств. Поэтому у Ж.-Ж. Руссо на первом плане была природа ребенка, которой и следовало подражать, осуществляя подготовку человека к будущей жизни. Своеобразие теории заключалось не столько в содержании, сколько в организации воспитания ребенка от его рождения до совершеннолетия в естественных, природных условиях. Для своей теории свободного воспитания он установил собственную возрастную периодизацию детей.

Швейцарский педагог *Иоганн Генрих Песталоцци* создавший учреждения и приют для сирот и беспризорных детей, считал, что цель воспитания — развить природные силы и способности человека, причем это развитие должно быть разносторонним и гармоничным. Основной принцип воспитания, по И. Г. Песталоцци, это согласие с природой. Причем в отличие от Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци не идеализировал природу ребенка. Он считал, что для развития природных способностей ребенку необходима помощь. По его образному выражению, воспитание строит свое здание поверх большой прочно стоящей скалы — природы. Он утверждал, что любое воспитание, которое не было построено на принципах природосообразности, проходит по ложному пути.

Немецкий ученый-педагог *Адольф Дистервег* вслед за И. Г. Песталоцци, также считал этот принцип важнейшим принципом воспитания. В своих трудах он писал о том, что нужно следовать за процессом естественного развития человека, учитывать в процессе обучения и воспитания возрастные и индивидуальные особенности школьника. А. Дистервег утверждал, что «принцип природосообразности вечен и неизменен, как неизменны назначение и природа человечества».

Идея природосообразности нашла отражение и в трудах отечественных классиков педагогики. *К. Д. Ушинский* в своем главном психолого-педагогическом сочинении «Человек как предмет воспитания» писал, что для воспитания и обучения ребенка учителю необходимо не только знать

принципы и правила воспитания, но и вооружиться также основными законами человеческой природы, уметь их применять в каждом конкретном случае для каждого конкретного ребенка. Разрабатывая программу по педагогике, К. Д. Ушинский обосновал необходимость предварительного изучения основ физиологии, гигиены и психологии (внимание, память, воображение, «рассудочный процесс», чувства, волю), на основе которого можно переходить к изучению дара слова, нравственных, эстетических и религиозных чувств, дидактики.

Последователем идеи свободного воспитания Ж.-Ж. Руссо в России был писатель *Л. Н. Толстой*. Он верил в природное совершенство личности ребенка, который от рождения уже является прообразом гармонии правды, красоты и добра. Если у Ж.-Ж. Руссо воспитание означало соответствие естественному развитию ребенка, его природе, то у *Л. Н. Толстого* воспитание — это создание условий, способствующих развитию личности ребенка.

Развитие принципа природосообразности можно проследить и в трудах советских педагогов *П. П. Блонского, С. Т. Шацкого, Н. К. Крупской, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, Ю. К. Бабанского, Г. И. Щукиной, Т. И. Ильиной* и др. Основное внимание при воспитании и обучении детей советские ученые уделяли учету возрастных и индивидуальных особенностей школьников.

Особо следует выделить в России деятельность *В. П. Кащенко* создавшего в 1908 г. санаторий-школу для дефективных детей, который сочетал в себе педагогические, лечебные и исследовательские цели. На основе этого учреждения в 1918 г. организуется дом изучения ребенка. Развивая принцип природосообразности, *В. П. Кащенко* подробно исследовал физические и психические отклонения детей, которые необходимо учитывать при воспитании и образовании «исключительных» (с отклонениями в развитии) детей.

Говоря о принципе природосообразности применительно к социальной педагогике, прежде всего следует помнить, о какой категории детей идет речь: обычный, нормальный ребенок или ребенок, имеющий отклонения в психическом, физическом или социальном развитии. Поэтому социальный педагог, следуя принципу природосообразности, в своей деятельности должен придерживаться следующих правил:

- учет возрастных особенностей детей;
- учет половых особенностей детей;
- учет индивидуальных особенностей детей, связанных с их отклонением от нормы;
- опора на положительное в ребенке, на сильные стороны его личности;
- развитие инициативы и самостоятельности ребенка.

Принцип культуросообразности

Этот принцип является продолжением принципа природосообразности. Необходимость его обусловлена самой природой

человека. Человек рождается как биологическое существо, становится же он личностью, усваивая социальный опыт поведения, который передается в процессе воспитания и развития личности от одного поколения к другому. Еще в античном обществе философами и педагогами были вскрыты глубокие связи между формированием личности и культурой. При этом обозначились два важных тезиса: личность формируется через приобщение к культуре, а главное богатство любой культуры — это человек. Педагоги прошлого в своих произведениях, обращаясь к проблеме приобщения молодежи к культуре, считали последнюю необходимым и очень важным фактором формирования высоконравственного человека.

Принцип культуросообразности был выдвинут в педагогике *Ф. А. Дистервегом*, который считал, что при воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых человек родился и в которых ему предстоит жить, одним словом всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова. Все человечество, каждый народ и каждое поколение всегда находятся на определенной ступени развития культуры — это наследие, оставленное предками как результат их истории. Состояние культуры, утверждал немецкий ученый, должно рассматриваться как естественное явление, так же необходимое, как тот или иной характер флоры и фауны. Человек — продукт своего времени, хотя его развитие и зависит от природных задатков.

В отечественной педагогике идея культуросообразности была развита в трудах *К. Д. Ушинского*. Он писал о том, что, если мы хотим воспитать образованного человека и гражданина, начинать нужно с умения писать, читать, считать, со знания своей религии, своей родины, ее природы, географии, истории, культуры. В произведениях *К. Д. Ушинского*, а также других наших соотечественников (*М. В. Ломоносова*, *В. Г. Белинского*) эта идея отражается как идея народности. Под народностью *К. Д. Ушинский* понимал своеобразие каждого народа, обусловленное его историческим развитием, географическими и природными условиями.

К. Д. Ушинский, изучая системы воспитания передовых стран того времени, пришел к выводу, что система воспитания каждой страны (в большей или меньшей степени) есть выражение характера самого народа. Отсюда он делает вывод: воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, всегда лучше других систем. По утверждению *К. Д. Ушинского*, народ и его культура создали идеал человека, которому нужно следовать в воспитании. Поэтому он выдвигал требование «воспитывать молодое поколение в соответствии с идеалом человека, который народ создал в процессе своего исторического развития и который исторически изменяется».

Принцип культуросообразности полагает престиж общечеловеческих ценностей культуры, учет в воспитании ценностей и норм общечеловеческих и национальных культур. Общечеловеческие ценности полагают признание человека как самоценности, семьи как естественной среды существования,

труда как основы жизнедеятельности, мира на земле как условия существования, знания как основы деятельности, культуры как исторически сложившегося социального опыта.

Приобщение ребенка к различным культурам общества: бытовой, физической, сексуальной, интеллектуальной, политической, духовной — весьма сложная задача, решение которой обеспечивается совместными усилиями семьи и общества, различных учреждений и объединений (школа, детские сады, внешкольные учреждения» молодежные организации и др.), в которых находится ребенок в разные периоды своей жизни. Если ребенок развивается нормально, то он усваивает культуру общества и естественным путем интегрируется в общество.

Если же ребенок имеет отклонения в физическом, психическом или социальном развитии, то проблема приобщения его к культурным ценностям народа значительно осложняется. Например, если ребенок лишен зрения, слуха или слепоглухонемой, тогда возникают очень большие сложности в приобщении детей к культуре, формировании у них культурного опыта. Поэтому для этих детей разработана своя методика и технология приобщения детей к ценностям культуры.

Однако восприятия культуры ребенком не происходит пассивно, он сам становится творцом этой культуры. Детские ансамбли, художественные студии, кружки и секции позволяют детям приобщаться к культуре. Развитие творческих способностей детей, имеющих недостатки в развитии или воспитании, — особая задача. Известно, что глухие дети поют и танцуют, играют на музыкальных инструментах, общаются с компьютером. Но пока это явление — не норма, а скорее исключение. И развитие таких детей — заслуга энтузиастов-педагогов.

Реализация принципа культуросообразности требует выполнения ряда правил:

- учет отклонений ребенка от нормы при формировании у них различных видов культур;
- развитие творчества детей с отклонениями в развитии.

Принцип сообразности духовным ценностям (закономерность развития ребенка в соответствии с духовными ценностями), использованный в философско-педагогических работах К.Д. Ушинского и И.А. Ильина. Он обеспечивает соответствие уровня социального и нравственного развития личности духовным ценностям, принятыми субъектом, взаимодействующими с ценностями и нормами конкретных национальных и региональных культур, современными культурными социальными тенденциями общества.

Принцип продуктивности (закономерность деятельностной активности, закономерность опредмеченного духовного развития личности), раскрывает важнейшее качество духовно-ценностной сообразности — созидательный, деятельностный характер и способность обеспечивать активность личности, и направлен на получение реального

практического продукта в соответствии духовными ценностями человека. В нем выражен творческий потенциал личности. Принцип продуктивности в метапедагогике характеризуется созданием духовно-ценностного отношения для продуктивной деятельности ее субъекта [194].

Принцип целостности (закономерность сущностного единства в многообразии элементов). Все элементы среды логически соотнесены и взаимосвязаны. Выпадение какого-либо компонента ведет к разрушению системы и нарушению ее целостности, тем самым не реализуются условия, обеспечивающие процесс развития и саморазвития личности.

Закономерность педагогической поддержки ребенка в его развитии представлена тремя принципами: природосообразности и последовательности в развитии субъектов, принципом педагогической защиты и поддержки.

Принцип природосообразности (закономерность целесообразности воспитания и поступательного развития личности) – воспитание в соответствии с объективными закономерностями развития человека в природе и оказания ему помощи. Современное понимание принципа природосообразности невозможно без глубокого научного понимания психофизиологических, психических (интеллектуальных), нравственных и социальных процессов развития ребенка и их взаимосвязи с законами природы, Космоса, социальной среды.

Принцип последовательности в развитии субъектов (закономерность целесообразности воспитания и поступательного развития личности) предполагает: постепенность и преемственность в достижении целей и решении задач духовного воспитания; их согласованность и перспективную определенность; соответствие целей и задач образования индивидуальным (социальным, физиологическим, интеллектуальным, возрастным и др.) особенностям педагогов и воспитанников; переход от более простых к более сложным целям и задачам; учет поступательного характера смены этапов развития личности.

Принцип педагогической защиты и поддержки – помощь в ситуациях нерешаемых самостоятельно ребенком с одной стороны, и создание условий для того, чтобы ребенок научился сам решать трудные ситуации, с другой стороны (А.В. Иванов). Потребность чувствовать себя в безопасности гораздо важнее для ребенка, чем для взрослого, в силу его возрастной психофизиологической и социальной неразвитости.

Чтобы ребенок мог развиваться в соответствии с присущей ему внутренней природой (субъективной реальностью), он должен ощущать уверенность, психологическую устойчивость, выражением которой становится оптимистическое состояние. Поэтому создание атмосферы защищенности в детском коллективе есть необходимое условие для развития ребенка, освоения им культурных и духовно-нравственных ценностей и норм, в том числе воспитания гражданской позиции. Важным условием для становления и развития духовности личности является создание атмосферы

защищенности, удовлетворения потребности в безопасности. Если мы попытаемся построить функции воспитателя с точки зрения самого ребенка, его интересов и возрастных особенностей (и будем иметь при этом нашу зрелую, взрослую оценку ситуации), то первая задача не только родителей, но и классного руководителя – защитить ребенка, и тем самым создать условия для свободного развития его духовных и физических сил. Ведь известно, что одной из жизненно важных потребностей человека является потребность в защите: от жизненных невзгод, конфликтов, от холода, голода, одиночества и т.д. (Газман, Иванов) [98].

Однако ребенок не всегда осознает меру опасности или сам не знает как справиться с имеющейся трудностью. Для этого нужна специфическая педагогическая деятельность. Этот аспект педагогической поддержки можно назвать - педагогическая защита.

Можно с уверенностью утверждать, что ни одно позитивное общество, ни одно образовательное учреждение, ни одна воспитательная система не смогут устойчиво функционировать, а, следовательно, выполнять свои стратегические цели, если старшее поколение станет игнорировать свое природное и социальное предназначение «защищать незащищенного»: опекать, поддерживать, предупреждать о биологических, экологических, моральных и других опасностях, грозящих растущему организму.

Таким образом, достижение устойчивости, защищенности в процессе развития духовности становится глобальной проблемой человека. Особенно это актуально в период интенсивного развития человека – детские годы.

Принцип комплексности воспитания в соответствии с ценностями (закономерности адекватных факторов влияния, равнозначности структурных элементов воспитания) ориентирован на:

- одновременное последовательное изменение всех его характеристик и структурных элементов воспитания (ценности, цель, результат, субъекты содержание видов воспитания, условия эффективности);
- учет и использование разнообразных критериев и показателей оценки влияний воспитания в совокупности всех его качественных состояний;
- учет взаимных изменений у субъектов.

Принцип оптимального управления процессом воспитания (закономерность образовательной корреляции) обуславливает стремление субъектов к разумному балансу между новацией и традицией в образовании, между федеральным и региональным (этническим, учрежденческим) компонентами.

Принцип активного взаимодействия субъектов воспитания означает, что субъекты, развиваясь в соответствии с целями, задачами и особенностями духовно-ценностного воспитания, способствуют активному взаимодействию членов сообщества, что обеспечивает успешное развитие духовности его субъектов.

Принцип гуманизма

Слова «гуманизм» и «гуманность» имеют одно и то же происхождение, от лат. «человечный». *Гуманизм* — это система взглядов, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление его способностей. Это система, считающая благо человека критерием оценки социальных явлений, а равенство, справедливость, человечность — желаемой нормой отношений в обществе.

Гуманность, человечность — идеал различных направлений гуманизма, его целью является развитие ценностных способностей, чувств и разума человека, высшее развитие человеческой культуры и нравственности и соответствующего поведения личности и ее отношения к миру.

Понятие «гуманизация», широко используемое в наше время, подразумевает деятельность отдельных людей и человеческих сообществ по реализации гуманизма как системы мировоззрения, признание ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей, утверждение блага человека как критерия оценки общественных отношений.

Понятие гуманизма развивается во взаимосвязи с понятием «человек». В современном определении гуманизма мы возвращаемся к философским, психологическим, педагогическим гуманистическим традициям (*Н. Бердяев, В. Соловьев, В. Вернадский, Ж. Пиаже, К. Роджерс, К. Ушинский, В. Сухомлинский* и др.), согласно которым сущность человека никогда не сводилась только к биологическим или социальным сторонам, она всегда наполнена духовными отношениями.

Наибольшего расцвета идеи гуманизма в педагогике и социальной педагогике получили свое развитие в период Возрождения, хотя идеи гуманистического воспитания прослеживаются в высказываниях еще античных философов (*Сократа, Платона, Аристотеля* и др.).

Идеалом гуманистического воспитания была свободная всесторонне развитая личность. В сочинениях *Томаса Мора, Франсуа Рабле, Мишеля Монтеня* и др. раскрывалось содержание воспитания и были предприняты попытки разобраться в сущности и средствах гуманистического воспитания: от наставления и примера до самоанализа и самовоспитания.

Общим для педагогов-гуманистов был взгляд на человека, его природу и воспитание.

По мнению *М. Монтеня*, в ребенке прежде всего нужно воспитывать просвещенного человека; поскольку наихудшие пороки зарождаются в самом нежном возрасте, нужно избегать ошибок семейного воспитания; недостаточно только того, чтобы воспитание не портило детей, нужно, чтобы оно изменяло ребенка к лучшему, чтобы воспитанники стремились к самопознанию и самосовершенствованию, чтобы они умели делать все без исключения, но любили делать только хорошее.

Ведущим проявлением гуманизма является любовь к детям и воспитание любви в детях. Все произведения выдающихся классиков педагогики и социальной педагогики проникнуты любовью к детям.

И. Г. Песталоцци, создавший приют для беспризорных и стремившийся сделать его большой семьей, в письме одному из своих друзей писал: «Моя рука лежала в их руке, мои глаза смотрели в их глаза. Мои слезы текли с их слезами, и моя улыбка сопровождала их улыбку. У меня ничего не было: ни дома, ни друзей, ни прислуги, были только они».

Януш Корчак, воспитатель сиротского дома в варшавском гетто во время второй мировой войны, совершил героический подвиг. Гитлеровцы обрекли несчастных детей на гибель в печах Трешлинки. Когда Я. Корчаку предложили выбрать: жизнь без детей или смерть вместе с ними, он без колебаний и сомнений выбрал смерть. Когда ему гестаповец сказал, что они знают его как хорошего врача и ему не обязательно идти в Трешлинку, Я. Корчак ответил: «Я не торгую совестью». Он пошел на смерть вместе с детьми, успокаивал их, заботясь о том, чтобы в сердца малышей не проник ужас ожидания смерти. Смерть во имя любви к детям — изумительной нравственной силы подвиг, совершенный Я. Корчаком.

Любовь к детям — основной смысл жизни такого выдающегося педагога, как *В. А. Сухомлинский*, не случайно его славный труд жизни называется «Сердце отдаю детям»; вниманием, заботой, любовью проникнуты произведения *Ш. А. Амонашвили* «Гуманная педагогика», «Педагогическая симфония».

Гуманистические идеи в социальной педагогике требуют особого внимания, если в поле зрения находятся дети, имеющие отклонения в развитии. Это особенно ярко отразил в своих произведениях *А. В. Суворов*.

Рассматривая понятие гуманизма, он сравнивает его с понятиями милосердия и благотворительности. *Милосердие* - это готовность помочь кому-либо или простить кого-либо из сострадания, человеколюбия; *благотворительность* — деятельность, направленная на оказание безвозмездной помощи человеку, нуждающемуся в ней.

Итак, принцип гуманизма в социальной педагогике полагает признание ценности ребенка как личности, его прав на свободу, счастье, защиту и охрану жизни, здоровья, создание условий для развития ребенка, его творческого потенциала, склонностей, способностей, оказание помощи ему в жизненном самоопределении, интеграции его в общество, полноценной самореализации в этом обществе.

Принцип гуманизма требует соблюдения следующих правил:

- достойного отношения общества ко всем детям, независимо от того, в каком физическом, материальном, социальном положении они находятся;
- признания права каждого ребенка быть самим собой, уважительного к ним отношения: уважать — значит признавать право другого быть не таким, как я, быть самим собой, а не моей копией;
- помощи ребенку с проблемами в формировании уважения к себе и окружающим людям, формировании позиции «Я сам», желания самому решать свои проблемы;
- понимания милосердия как первой ступеньки гуманизма, которое должно опираться не на жалость и сочувствие, а на желание помочь детям в

интеграции их в общество, основываться на позиции: общество открыто для детей и дети открыты для общества;

- стремления не выделять детей с проблемами в особые группы и не отторгать их от нормальных детей; если мы хотим подготовить детей-инвалидов к жизни среди здоровых людей, должна быть продумана система общения таких детей со взрослыми и детьми.

Предложенные закономерности и принципы раскрывают особенности метапедагогики, процессы взаимоотношений воспитания и личности в соответствии с духовными ценностями, тем самым объективируют развитие области теории научной отрасли метапедагогики.

1.8. Ценности воспитания

Ценность – важность, значимость, польза, полезность чего-либо. Ценности – это регулятивные компоненты любой культуры, воплощающие идеалы и представления об эталоне.

Внешне ценность выступает как свойство предмета или явления. Ценности являются субъективными оценками конкретных свойств, которые вовлечены в сферу общественного бытия человека, человек в них заинтересован или испытывает потребность. Ценность, термин, широко используемый в философской, социологической и педагогической литературе для указания на человеческое, социальное и культурное значение определённых явлений действительности. В структуре человеческой деятельности ценностные аспекты взаимосвязаны с познавательными и волевыми; в самих ценностных категориях выражены «предельные» ориентации знаний, интересов и предпочтений различных общественных групп и личностей. Каждая исторически конкретная общественная формация может характеризоваться специфическим набором и иерархией ценностей, система которых выступает в качестве наиболее высокого уровня социальной регуляции.

Ценности не только управляют действиями, но и являются целями сами по себе (Э. Кант), или играют роль смыслов человеческой жизни: ценности творчества (в том числе труда), ценности переживания (прежде всего любви) и ценности отношения (В. Франкл). Согласно традиционно сложившимся представлениям о сферах общественной жизни ценности делятся на материальные и духовные, ценности производственно-потребительские (утилитарные), социально-политические, познавательные, нравственные, эстетические, религиозные.

Ценности, являясь продуктом жизнедеятельности общества и социальных групп, занимают особое место в структуре личности каждого конкретного субъекта. Выступая автономными по отношению к потребностям (по психологическим законам, формированию и феноменологии), источниками смыслообразования, они «подключают» индивидуальную жизнедеятельность к жизнедеятельности социума, «освещают жизненный смысл объектов и явлений действительности под углом зрения устойчивых интересов развития социального целого,

преломленных и осмысленных субъектом в качестве ценностных ориентиров его жизни, формулируются как идеалы, модели должного, задающие спектр инвариантных предельных параметров желательных преобразований действительности» (Д.А. Леонтьев) [213, с.182].

Все предметы природы обладают как бы двойным бытием - природным, вещественным и ценностным, аксиогенным. Отсюда и различные подходы к их освоению. Если при научно-теоретическом освоении объект рассматривается таковым, каков он вне и независимо от сознания субъекта, то при ценностном освоении - каково его значение для удовлетворения потребностей и интересов человека.

Сложность определения сущности феномена «ценность» связана с его многозначностью, с его объективными особенностями. В литературе насчитывается более ста дефиниций понятия «ценность», в которых предлагаются к рассмотрению разнообразные подходы и стороны воспитания.

В сущности ценности, по нашему мнению, необходимо выделить два момента:

- связь с индивидом как оценивающим субъектом;
- санкционирование ценности обществом или группой (при выполнении этого условия ценности разворачиваются как нормы и идеалы).

Для ряда отечественных авторов характерно отнесение ценности к сфере должного, которое выступает в качестве нормы, цели, идеала, но в реальной жизни не осуществлено. По О.М. Бакурадзе, «суждение ценности имеет телеологический характер, т.е. указывает на состояние, определенное целью. Ценность не то, что есть, а то, что должно быть». Близки к названной также позиции И.С. Барского, который отмечает, что «ценности - это главным образом идеалы общественной жизни, а на этой основе и личной деятельности»; А.Я. Разина, понимает под ценностью «самостоятельный по отношению к отдельному субъекту инвариант оценочного опыта, объективированный в искусственных формах специфической предметности». Процесс трансформации социальных ценностей в личностные осуществляется через момент практической включенности субъекта в социальные отношения, в специфическую «микросреду» - социальную группу, являющуюся «ретранслятором» ценностей общества. С одной стороны, она является опосредующим звеном включения субъекта в коллективную деятельность, в процесс усвоения и реализации ценностей конкретного общества, т.е. обеспечивает функции регуляции социального поведения личности в соответствии с ценностями и целями развития общества и функционирования социальных групп (Л.П. Бучева, 1968; Г.А. Погосян, 1979 и др.). С другой стороны, она открывает для субъекта возможности социального развития (А.И. Донцов, 1974; Э.А. Арутюнян, 1979 и др.) или, по крайней мере, социальной адаптации, - например, защитного отождествления с группой, что особенно актуально в условиях социального кризиса (В.А. Ядов, 1993).

Механизмом личностного освоения групповых ценностей является социальная идентификация как процесс становления социальной идентичности личности, что не сводимо к групповой (ролевой) идентичности (см., напр., Ю.Л. Качанов, Н.А. Шматко, 1993). Социальная идентичность - один из механизмов субъективно-личностного освоения социальной действительности, лежащего в основе формирования устойчивой системы личностных смыслов, устойчивой структуры отношений с миром (Леонтьев А.Н., 1975).

Ценность как свойство предмета или явления присуща ему не от природы, не в силу внутренней структуры объекта, а потому, что он является носителем определенных социальных отношений, будучи вовлеченным в сферу общественного бытия человека. Однако же, данная предмету или явлению конкретным индивидом, она индивидуальна, а потому оценок одного и того же объекта может быть столько, сколько существует оценивающих субъектов. Реальной основой их разнообразия являются индивидуальные особенности оценивающего субъекта, специфика его потребностей и интересов. В то же время оценка является отражением объективной реальности. На этой основе повторяющиеся оценки создают нормы и принципы какого-либо социокультурного образования (групп, общества в целом), которые представляют собой устойчивые оценки в их воздействии на поведение человека. Они имеют огромный «личностный смысл» для субъекта, поскольку «Психологическое значение - это ставшее достоянием моего сознания: обобщенное отражение действительности, выработанное человечеством и зафиксированное в форме понятия, знания или даже в форме умения как обобщенного «образа действия», нормы поведения и т.п. Человек находит уже готовую, исторически сложившуюся систему значений и овладевает ею: «Собственно психологическим фактом моей жизни является то, что я овладеваю или не овладеваю данным значением, усваиваю или не усваиваю его, и то, насколько я им овладею и чем оно становится для меня, для моей личности, последнее же зависит от того, какой субъективный личностный смысл оно для меня имеет» (А.Н. Леонтьев) [212, с.290].

Если А.Н. Леонтьев в своей теории использует понятие «личностный смысл» как сходное с понятием «установка» (Д.Н. Узнадзе) или «диспозиция» (В.А. Ядов), Л.И. Божович (1968) выдвинула положение о том, что системообразующим признаком структуры личности выступает «внутренняя позиция личности», иначе ее направленность, являющаяся главным образом эмоциональным феноменом. Б.Д. Парыгин (1971) разработал концепцию умонастроения, объединив в более общую категорию сознательные и эмоциональные компоненты целостной направленности личности [290].

Направленность - это важнейшая сторона личности, определяющая ее социальную и нравственную ценность. Это тот интегральный феномен,

который раскрывает тенденциозность поведения, характеризует личность как субъекта отношений.

Свое проявление направленность находит во внутренних элементах личности: в потребностях, установках, ценностных ориентациях, интересах, целях, идеалах. Все это относится к мотивационной сфере личности, то есть может побуждать ее к деятельности.

Существенно, что поведение личности определяется не каким-либо одним мотивом, а их сложной иерархической системой, обобщенной социальной характеристикой которой и является ее направленность. Она, по определению Г.Л. Смирнова, «есть некое генерализующее начало, охватывающее все сферы, все «этажи» человеческой психики - от потребностей до идеалов» (Г.Л. Смирнов, 1980).

Подход к ценностям личности с точки зрения анализа отношений был разработан В.Н. Мясищевым. Согласно ему, предметы и явления действительности, связанные с личностью общественными отношениями, выступают как объективно включенные в ее жизненный мир и в ее деятельность, в которой они приобретают личностную значимость, ценность.

Понятие ценностной ориентации личности возникает для объяснения социально-значимого поведения. Но вопрос об истоках данного понятия не решается однозначно среди психологов. По мнению ряда авторов история категории «ценностная ориентация тождественная истории «аттитюда» (социальных установок). Любимова Т.Б. и С.И. Попов связывают введение понятия «ценностной ориентации» в социально-психологические науки с теорией Т. Парсонса.

В мировой психологии существует огромное количество работ, посвященных ценностям и ценностным ориентациям, изучается их иерархия (Cantril, 1965; Kluckhohn 1951; Rokeach 1973). Выражая определенные качества личности, ценностная ориентация в то же время является и средством реализации определенных общественных целей. Нормативно-ценностный подход изучения социально-политического менталитета общества идет от Э. Дюркгейма, Т. Парсонса, М. Вебера, А. Маршалла, В. Парето. Много лет этой проблематикой занимались американские ученые: У. Томас, Ф. Знанецкий, Дж. Мид. В их основе лежит представление о том, что определяющей силой развития и преобразования общества является несовпадение целей и интересов людей или определенных соответствующих групп. В рамках этого подхода исследуется общий фундаментальный вопрос о природе интересов и о способе осознания их действующим субъектом. Э. Дюркгейм (1900, 1912, 1914) считал, что основой общества, которая интегрирует его, является общественное сознание: общие верования, ценности и нормы. Ослабление общих верований и чувств грозит дезинтеграцией общества, его распадом. Силу общественного сознания, его воздействие на индивида Дюркгейм представил в виде важнейшего средства обеспечения стабильности социальной системы и ее нормального функционирования.

В большинстве современных исследований ценности рассматриваются под социально-психологическим углом зрения, предстают как социальное явление, как продукт жизнедеятельности общества и социальных групп. (А.И.Донцов 1975, Д.А. Леонтьев 1988, Ajzen, Fishbein 1975,1980; Rokeach 1968,1973).

Так, согласно М. Рокич, ценность есть устойчивое убеждение, что определенный способ поведения или существования есть индивидуально или социально предпочтительный перед, или наряду с каким-либо иным способом поведения или существования в аналогичной ситуации. Система ценностей есть устойчивая совокупность убеждений. Выделяя три типа убеждений: экзистенциальные, оценочные и прогностические, Рокич относит ценности к последнему, третьему типу, позволяющему ориентироваться в желательности-нежелательности способа поведения (операциональные, инструментальные ценности) и существования (смысловые, терминальные ценности).

Человечество в качестве регулятора жизнедеятельности определило для себя разного уровня *ценности*. В процессе самосовершенствования, индивидуального восхождения к основам Бытия люди стремятся к постижению *духовных ценностей* и внутреннему движению в соответствии с ними (о них подробно мы поговорим в следующем параграфе). К ним мы относим: стремление к Истине (познание мира и самопознание), стремление к Красоте (в человеке, обществе, природе), стремление к Доброте и Любви (сочувствие, сострадание, сотрудничество, сотворчество). Восприятие духовных ценностей, не смотря на их всеобъемлющий характер, все равно имеет свое смысловое поле у разных народов. Язык общения обладает качественной характеристикой своего народа (его ментальности, национальных особенностей) и тех, кто на нем говорит с детских лет. Не случайно всех граждан России иностранцы называют русскими. Духовные ценности призывают человека к защите своего Отечества (в России – вплоть до самопожертвования), но выступают против захватнических войн. В процессе социальной жизни, социализации регуляторами выступают *социальные ценности*. Социальные ценности – это ценность определенных отношений и качеств социального феномена в системе «человек-общество». Это — общество (коллектив), семья, народ, государство, общественные институты и структуры (В.А. Кувакин) [200].

Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров имеют схожее представление о социальных ценностях как общественно значимых для личности, социальных общностей и общества в целом, материальные, социальные объекты, духовная деятельность человека и ее результаты; социально одобряемые и разделяемые большинством людей представления о том, что такое добро, справедливость, патриотизм, любовь, дружба и т. п. Социальные ценности не подвергаются сомнению, они служат эталоном, идеалом для всех людей, на их формирование направлен педагогический процесс [180].

А.С. Воронин выделяет в социальных ценностях нравственный аспект – «нравственные и эстетические императивы (требования), выработанные человеческой культурой и являющиеся продуктами обществ, сознания. Индивид усваивает ценности в процессе своей социализации, являющиеся основой социальных норм» [79].

Социальные ценности, таким образом, включают нравственные ценности, имеющие значение для всего общества, а также ценности профессиональных и иных сообществ (разнообразных субкультур). Для нас интерес представляют педагогические ценности.

Педагогические ценности как нравственные ценности, по мнению В.А. Сластенина, - это те ее особенности, которые позволяют не только удовлетворять потребности педагога, но и служат ориентирами его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение гуманистических целей. Педагогические ценности зависят от социальных, политических, экономических отношений в обществе, которые во многом влияют на развитие педагогики и образовательной практики. С изменением социальных условий жизни, развитием потребностей общества и личности трансформируются и педагогические ценности. Педагогические ценности различаются по уровню своего существования. По этому основанию выделяются личностные, групповые и социальные педагогические ценности. Система ценностных ориентаций содержит не только когнитивные, но и эмоционально-волевые компоненты, играющие роль ее внутреннего ориентира. В ней ассимилированы как социально-педагогические, так и профессионально-групповые ценности, служащие основанием индивидуально-личностной системы педагогических ценностей. Эта система включает:

- ценности, связанные с утверждением личностью своей роли в социальной и профессиональной среде (общественная значимость труда педагога, престижность педагогической деятельности, признание профессии ближайшим личным окружением и др.);
- ценности, удовлетворяющие потребность в общении и расширяющие его круг (общение с детьми, коллегами, референтными людьми, переживание детской любви и привязанности, обмен духовными ценностями и др.);
- ценности, ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности (возможности развития профессионально-творческих способностей, приобщение к мировой культуре, занятие любимым предметом, постоянное самосовершенствование и др.);
- ценности, позволяющие осуществить самореализацию (творческий, вариативный характер труда педагога, романтичность и увлекательность педагогической профессии, возможность помощи социально неблагополучным детям и др.);
- ценности, дающие возможность удовлетворять прагматические потребности (возможности получения гарантированной государственной службы, оплата труда и длительность отпуска, служебный рост и др.) [292].

Среди названных педагогических ценностей можно выделить ценности самодостаточного и инструментального типов, различающиеся по предметному содержанию. Самодостаточные ценности - это ценности-цели, включающие творческий характер труда педагога, престижность, социальную значимость, ответственность перед государством, возможность самоутверждения, любовь и привязанность к детям. Ценности этого типа служат основанием развития личности и учителя, и учащихся [292].

Ценности-средства - это три взаимосвязанные подсистемы: собственно педагогические действия, направленные на решение профессионально-образовательных и личностно-развивающих задач (технологии обучения и воспитания); коммуникативные действия, позволяющие реализовать личностно- и профессионально-ориентированные задачи (технологии общения); действия, отражающие субъектную сущность педагога, которые интегративны по своей природе, так как объединяют все три подсистемы действий в единую аксиологическую функцию (В.А. Сластенин) [292].

Нравственные ценности возникли как требования к улучшению нравов людей, проживающих в определенных сообществах, государствах. Никто не будет оспаривать, что нравственные ценности пигмеев и россиян имеют отличия. Кроме этого, нравственные ценности указывают на то, чего делать нельзя (табу). К ним мы можем отнести заповеди Господни, переданные Моисею. Для современной России нравственными ценностями являются: любовь к Родине, семье, бескорыстие (актуально в период хищнического сознания большинства российских бизнесменов), готовность прийти на помощь другому, толерантность, сотрудничество, социальная активность и др.

Н.Б. Крылова также предлагает рассматривать в педагогике *нравственные ценности как гуманистические*, т.е. раскрывающие в человеке человеческое, и разделить ценности на две группы [194]:

- «Ценности добродетели» – базовые ценности, составляющие содержание духовно-нравственной культуры, основу личностных духовных качеств. Эти ценности выражают ориентацию на практическое применение того, что считается Добром и Благом. К ним отнесены альтруизм (направленность на интересы других, заинтересованность в высокой пользе своего служения, тем самым удовлетворяются собственные интересы), другодоминантность (стремление к сотрудничеству с другим и принятие его как суверенной личности), толерантность (равноправные, уважительные отношения, построенные на доверии и договоре, но не путать с попустительством и угодничеством), эмпатия (сочувствие, сострадание другому, готовность прийти к нему на помощь).
- «Ценности жизнедеятельности» – составляют мотивационную основу поведения и творческой активности, выражающую безусловную ориентацию на самореализацию человека, включают нормы и эталоны должного. К ним отнесены самореализация (стремление наиболее полно проявить свои способности в жизни), свобода (возможность и способность человека

мыслить, действовать, совершать поступки, исходя из собственных интересов и целей, при этом неся ответственность за принятые решения), интерес (форма проявления потребностей, выражения активности, которая обеспечивает направленность личности и помогает становлению ориентиров поведения), взаимопонимание (готовность постигать индивидуальные особенности других и ожидание, что он сам будет адекватно идентифицирован другими), сотрудничество (согласованная, совместная и ценностно значимая для участников деятельность), поддержка (помощь ребенку в раскрытии своей индивидуальности и решении жизненных проблем) [194].

Любовь как «ценность жизнедеятельности» особое значение приобретает в педагогической, воспитательной деятельности.

Любовь в педагогическом смысле – это способность воспитателя чувствовать поле сознания ребенка и взаимодействовать с ним, помогая и поддерживая в развитии, укрепляя, мотивируя, настраивая на саморазвитие. Любить ребенка – это значит верить в него, помогая в решении проблем и трудностей, мешающих в раскрытии природных задатков и талантов.

А. Маслоу называл этот вид связи «бытийной любовью». «Такая любовь свободна от собственнических чувств и несёт в себе, скорее, уважение, чем претензии... Бытийная любовь оказывает очень глубокое терапевтическое и психологическое воздействие на всю личность. Сходное характерологическое воздействие оказывает относительно чистая от всяческих «примесей» любовь любой здоровой матери к своему ребёнку или совершенная божественная любовь, описываемая некоторыми мистиками» [237].

Современная жизнь требует творческих личностей, способных к действиям в нестандартных ситуациях, с широким кругозором и внутренней мотивацией к деятельности, умеющий любить.

«Человек, не способный на любовь, презирающий или страшющийся людей, воспринимается окружающими враждебно, как инородное явление.

При всём естественном эгоизме, который демонстрирует современный индивид, мы остаёмся общественными существами. Все великие религии мира и идеологические доктрины современных государств утверждают, что человек может выполнить своё предназначение, только оставаясь в поле любви к себе подобным, отождествляя себя с человечеством» (Д.В. Морозов).

А. Маслоу писал: «Состояние бытия вне системы ценностей является психопатогенным. Человеческому существу, чтобы жить и постигать жизнь, необходимы системы координат, философия жизни...почти в той же мере, что и солнечный свет, кальций и любовь» [237].

Личность в ценностных устремлениях направляет свои усилия или к крайнему индивидуализму, или к развитию себя в сообществе, в интересах других. Ценности сообщества могут быть направлены или к унификации личности в интересах всех, или развитию сообщества свободных личностей.

Необходимо стремления и сообщества, и личности в своих ценностных устремлениях двигаться к созданию возможностей для развития каждого. Это путь наиболее сложен, но направлен на самосовершенствование и развитию всех.

Вера в будущее позволяет каждому увидеть результаты своего труда уже сейчас в процессе движения по пути духовного обновления.

Только тот учитель помогает в действительности успешно развиваться ребенку, если сам осознает свое предназначение как человек несущий не знания материального мира, а способы его постижения, способы самовоспитания.

1.9. Духовно-ценностное воспитание

Чтобы раскрыть духовно-ценностное воспитание важно понять, что такое духовность, которое является мерилom воспитания и развития личности ребенка на протяжении всей истории существования человечества.

1. Понятие духовности человека

Духовность - это «устремление человека к тем или иным высшим ценностям и смыслу, идеалу, стремление человека переделать себя, приблизить свою жизнь к этому идеалу и внутренне освободиться от обыденности» (В. И. Даль).

Духовность – стремление к внутреннему совершенствованию, потребность в постижении законов Космоса, познании мира, себя, смысла и назначения своей жизни, развитие тех качеств, которые способствуют процветанию мира, возвращению человечности. Духовность – это интегральное свойство личности, проявляющееся в потребности жить, творчески созидать в соответствии с идеалами истины, добра, красоты, – выступает как показатель уровня человеческих отношений, чувств, нравственно-эстетической, гражданской позиции, способности к сопереживанию, состраданию и милосердию.

Особая роль в осмыслении понятия духовности как ориентации на высшие ценности принадлежит русским философам, социологам конца XIX - начала XX века - А.С.Хомякову, В.Соловьеву, В.Розанову, Н.Страхову, Н.Бердяеву, Л.Шестову, А.Ф.Лосеву, Е.Трубецкому, П.Флоренскому, С.Булгакову, С.Франку, А.С.Глинке (Волжскому), Б.Чичерину и другим, рассматривавшим ее как специфический способ личностного бытия, как отличительную черту человека как родового существа. Разрабатывая идею всеединства, постоянно пользовались терминами «мировая душа» (Вл. Соловьев), «духовная плоть» (Д.Мережковский), «духовное обновление» (И.Ильин) и т.п.

В понимании духовности интересны взгляды представителей современной науки. Так, психолог В.А. Пономаренко, изучающий проблему состояния людей опасных профессий, считает, что именно в человеческой душе формируется духовный вектор, определяющий духовные способности, духовную вселенную, духовную опору и чутье, а главное – понимание своего

места в создании ценностей и значимости. А если это так, то в своем поведении человек должен руководствоваться высшими ценностями жизни, следовать идеалам истины, добра, красоты.

Психологи В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев понимают духовность как смысл жизни, высшие ценности, нравственные чувства и переживания, совесть есть проявление духовности человека. Духовность есть самая глубинная суть человека как родового существа. Человек представляется ими как существо природное, телесное, как сознательный индивид, как участник культурной жизни общества, как субъект творческой и сознательной деятельности. И это дает основание говорить о духовности как о закономерном состоянии человека [341].

В психологическом словаре (Л.А. Карпенко, 1990) с точки зрения материалистов духовность обозначает индивидуальность двух фундаментальных понятий: идеальной потребности познания и социальной потребности жить, действовать «для других». Под духовностью преимущественно понимается первая из этих потребностей, под душевностью – вторая. Душевность характеризуется добрым отношением человека к окружающим, заботой, готовностью прийти на помощь, разделить радость и горе. Это отношение распространяется и на трудовую деятельность – работу, выполняемую внимательно, заинтересованно, с любовью, т.е. «с душой» [311].

На человека влияют окружающая среда, материальная деятельность, отношения людей, такие институты, как семья, род, племя, народ. Но сущность человека - это, прежде всего его духовные интересы. Обстоятельно рассматривая нравы и воспитание, искусство и религию, Б.С. Братусь показал, каким образом происходит формирование совокупного духовного опыта. Индивиды всегда взаимодействуют друг с другом в качественно определенном социальном пространстве и времени, совместно вырабатывают идеалы, ценностные ориентации, критерии, оценки общественного мнения.

В научных исследованиях предлагаются различные определения уровней развитости личности и духовности. Б.С. Братусь выделяет четыре уровня развитости в структуре личности: эгоцентрический, группоцентрический, гуманистический и духовный в зависимости от доминирующего способа отношения к себе и другому человеку. Он исходит из того, что все эти уровни в той или иной степени имеются и сочетаются в каждом человеке и в отдельные моменты поочередно преобладает то один, то другой.

А.В. Зосимовский предлагает свои критерии нравственной и духовной воспитанности: доброжелательность, наличие ценностных ориентации и мотивации поступка, терпимости и такта, чувства справедливости и гуманизма, способность искренне выражать свои чувства.

Высокую духовность определяет любовь, доброта, сострадание, честность, справедливость, милосердие, терпимость. Чем выше духовный потенциал

человека, тем мощнее естественная защита организма в целом. Люди с низким уровнем духовного развития не обладают защитным экраном. Поэтому совершенствование человека возможно не столько на физическом, сколько на духовном уровне.

Итак, духовность можно рассматривать как идеальную потребность человека в познании сущности своего предназначения, в стремлении преодолеть конечность своего бытия и строить свои отношения с окружающим миром на принципах любви, добра, красоты и творчества.

В Концепции воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь перечисляются критерии сформированности нравственно-эстетической культуры. К ним относятся критерии сформированности нравственно-эстетической (сформированность ведущих нравственных качеств, развитость этических норм поведения, умение сопереживать человеку и понимать его, точность и обязательность в обещаниях, доброжелательность по отношению к людям, проявление чувства солидарности и коллективности в повседневной жизни, проявление материальной и духовной щедрости, соблюдение этикета) и эстетической культуры (наличие стремления к общению с искусством и природой, эстетической потребности в преобразовании окружающей действительности по законам красоты и нетерпимости к безобразному, умение воспринимать искусство, сопереживать и получать наслаждение от высоких художественных образцов, умение дать эстетическую оценку произведению искусства и объекту природы, способность художественно-творческого самовыражения, эстетизация художественно-творческого самовыражения, эстетизация отношений с окружающими людьми, знание основ народного искусства, историко-культурных традиций своей страны, стремление к их творческому освоению и сохранению).

Развитие человека и его восхождение к высшему уровню духовности обуславливается сформированностью и развитостью душевности, ценностных ориентации, духовных идеалов, интересов, потребностей и включенностью личности в творческую, духовно насыщенную жизнь и деятельность. Л.Н. Толстой считал лучшим из людей того, кто живет преимущественно своими мыслями, устремленными к объективной истине, и чужими чувствами[371].

Н.Г. Чернышевский считал духовным человеком того, кто приобрел много знаний, и, кроме того, привык быстро и верно соображать, что хорошо и что дурно, что справедливо и что несправедливо, или, как выражаются одним словом, привык «мыслить», и, наконец, у кого понятия и чувства получили благородное и возвышенное направление, т. е. приобрели сильную любовь ко всему доброму и прекрасному. Все эти три качества - обширные знания, привычка мыслить и благородство чувств - необходимы для того, чтобы человек был образованным в полном смысле слова.

Для развития духовности необходимы благоприятные условия, организация и осуществление соответствующего духовного воспитания и образования.

Духовность возвращается в человеке посредством освоения знаний о мире, путем мыследеятельности, путем освоения культуры. Гуманитарные науки становятся научной основой руководства развитием общества. Но знания не только ведут к определенному виду деятельности. Они освещают общую картину мира, общие законы развития природы и общества, благодаря чему вырабатывается научный подход к пониманию явлений.

Произведения литературы и искусства воспитывают чувства, помогают глубже познать и понять жизнь, развивают творческую активность. Духовный человек - это человек, одаренный в творческом отношении, и способный строить жизнь по законам красоты.

«Мозг,- пишет академик Н.П. Дубинин,- обладает безграничными возможностями для восприятия разносторонней социальной программы, обеспечивает универсальную готовность новорожденного подключиться к общественной форме движения материи. Реализовать должным образом этот колоссальной значимости потенциал - задача воспитания... Человеческое в человеке задается историей, социальной культурой. Все нормальные люди способны практически к неограниченному духовному развитию» [137]. Это означает, что человек потенциально способен к неограниченному самосовершенствованию. И.П. Павлов, отмечая, что человек есть система сама себя совершенствующая, писал: «Разве это не может поддерживать достоинство человека, наполнять его высшим удовлетворением? А жизненно остается все то же, что и при идее о свободе воли с ее личной, общественной и государственной ответственностью: во мне остается возможность, а отсюда и обязанность для меня, все знать» [289].

Н.Л. Шеховская считала, что парадигма личной духовности в философско-педагогической концепции И.А. Ильина органично «втекает» в русло гуманистической традиции русской педагогической мысли, лучшие представители которой рассматривали духовность как доминанту нравственной зрелости личности, как смыслообразующую основу личности [425]. К.Д. Ушинский писал: «Окружите человека всеми этими благами (имеются в виду блага цивилизации. - авт.), и вы увидите, что он не только не сделается лучше, но даже не будет счастливее, и что-нибудь одно из двух: или будет тяготиться самой жизнью, или быстро пойдет понижаться до степени животного. Это нравственная аксиома, из которой не вывернуться человеку. Зерно его существа, бессмертный дух его требует иной пищи и, не находя ее, или томится голодом, или покидает человека заживо» [382].

И.А. Ильин рассматривал личную духовность как «вечный двигатель» социального, государственного, экономического, культурного строительства, как источник той силы, которая создала Россию. Он особо подчеркивал, что личная духовность в России строила семью, воспитывала детей, вынашивала и выносила русское искусство, начиная от православной иконописи и кончая

русской музыкой наших дней; создала русскую науку, нашла себе особое выражение в русской армии, проявлялась и в местном, сословном и церковном самоуправлении, в культурном (музыкальном, театральном и школьном) организаторстве, в хозяйственном творчестве русского крестьянина, купечества и дворянства [155].

Духовные ценности условно разделены на две группы: ценности, имеющие отношение к внешнему миру, и ценности, относящиеся к внутреннему миру. Ценности внешнего мира тесно связаны с социальным сознанием, понятиями этики, морали, творчества, искусства, с пониманием целей развития науки и техники. К ценностям внутреннего мира относят развитие самосознания, совершенствование личности, духовное воспитание и т. п.

Духовные ценности внутреннего мира, по своей сути, содержатся на всех этапах развития человечества, в разных общественных формациях.

Духовные ценности – всё созданное человеком, способствующее положительному влиянию на душу, возвышающее личность над миром материи, устремляющее её к Высшему и прекрасному. Духовные ценности обязательно содержат в себе высокую идею, являя воплощение Высшего идеала (О. Г. Дробницкий).

Для зрелой личности ценности функционируют как жизненные цели и мотивы ее деятельности. Реализуя их, человек делает свой вклад в общечеловеческую культуру.

Духовные ценности с точки зрения философии буддизма включают в себя мудрость, понятия истинной жизни, понимание целей общества, понимание счастья, милосердие, терпимость, самосознание. На современном этапе развития расставляются новые акценты в понятиях о духовных ценностях. Важнейшими духовными ценностями становятся взаимопонимание между нациями, готовность к компромиссу ради достижения общечеловеческих целей, то есть, главной духовной ценностью является любовь в самом широком смысле этого слова, любовь ко всему миру, ко всему человечеству без разделения его на нации и народности. Эти ценности органически вытекают из базовых ценностей буддийской философии.

Духовные ценности мотивируют поведение людей и обеспечивают стабильное отношение между людьми в обществе. Поэтому когда мы говорим о духовных ценностях, нам не избежать вопроса о социальном характере ценностей. В процессе самосовершенствования личности духовные ценности непосредственно управляют всей жизнью человека, подчиняют себе всю его деятельность.

Формирование духовных потребностей, разнообразных качеств и способностей личности на основе духовных ценностей является главной задачей метапедагогического воспитания.

Логику формирования духовных ценностей можно проследить на основе использования модели формирования личных ценностей М.Р. Битяновой:

1 шаг. Проживание педагогом вместе с ребенком ценностно окрашенных ситуаций (жизненных, игровых).

2 шаг. Организация выделения их ценностного смысла для ребенка, ценностной квинтэссенции.

3 шаг. Стимулирование осознания ценностей ребенком и переформулирования их на язык своего опыта.

4 шаг. Проживание и получение личного опыта ценностного отношения и ценностных выборов в педагогически контролируемых ситуациях.

5 шаг. «Самостоятельная» жизнедеятельность ребенка с возможностью с помощью педагога специальных «рефлексивно-ценностных остановок к жизненным ситуациям».

Такой подход обеспечивает иное видение процесса воспитания. Предполагает построение системы воспитания от формирования ценностей, и прежде всего духовных. При этом происходит мотивация к постепенному принятию этих ценностей во внутреннюю структуру личности, что характеризует процесс саморазвития личности. Ребенок в процессе интерактивной деятельности становится активным участником самостроительства, где «стержневой» основой являются приятные им духовные ценности. В этом и заключается особенность духовно-ценностного воспитания.

Понятие «духовно-ценностного воспитания» рождено как средство теоретического осмысления практики воспитания смыслами, заложенными не в идеологических основаниях государства и общества, а в основаниях духовных ценностей, таких как любовь, мудрость, красота, доброта, свобода, поддержка, воля, обеспечивающих восходящее движение человека и общества по пути самосовершенствования в интересах развития всего живого и Космоса в целом.

Цель – раскрыть способы и условия формирования качеств и способностей, обеспечивающих человеку возможности духовного развития в соответствии с его генетически заданными возможностями.

Как считают современные философы, мироздание, в том числе и наша Земля, развиваются по закону эволюции. Человеческое общество, как и мир природы, всегда стремились развиваться по восходящей линии путем *созидания*: камень, жертвуя собой, давал жизнь растению, растение – животным, животные – человеку, который стремился к Истине, Добру и Красоте. Земля развивается в соответствии с высокими духовными целями космоса. И, следовательно, эволюция жизни связана с космическим законом любви и помощи.

В современном мире существуют два наиболее распространенных понимания жизни человека на Земле. Первый путь направлен на развитие человека, стремящегося к удовлетворению личностных интересов и материальных благ, где духовные ценности провозглашаются формально и не являются личностными смыслами и ценностными ориентирами. Незаинтересованность многих людей в оказании помощи нуждающимся, а

только потребность в личном благосостоянии и удовлетворении своей гордыни продолжают нести миру разрушения, вражду. Этот путь ущербный, потому что направляет колоссальный источник жизненной энергии на самоудовлетворение, что в рамках человеческого общества непременно приводит к конфликтам, войнам, кризисам, депрессиям и т.д. Это тупиковый путь развития человечества.

Второй путь – это путь созидания, как определено во всех религиозных учениях, идеях великих философов: Сократа, Платона, Пифагора, Канта, Шри Ауробиндо, русских философов-космистов и др. Новое воспитание – это создание условий для устремленности человека к расширению своего сознания, духовному саморазвитию и помощи в развитии других. В результате качество жизни человека будет определяться как генетически заданными возможностями, так и условиями окружающей среды. Тогда духовно-ценностное воспитание должно быть направлено на создание условий для развития разнообразных качеств и способностей, основанных на духовных ценностях.

Второй путь, не смотря на развитие гуманистических идей в социальном мире, не получил должного развития, так как удовлетворение витальных потребностей человека гораздо более притягательны для человека, понятны ему и непосредственно демонстрируют материальные блага и способы удовлетворения ими. Позитивные идеи советского общества на определенных этапах (например, 20-е годы или «оттепель» 60-х годов XX века), направленные на развитие и саморазвитие во благо других – для построения светлого коммунистического общества (которые сродни христианским идеям) создавали импульс радостного и светлого движения, но при этом идеи личностного развития считались нарушением коллективистской идеологии. В результате в конце 80-х годов, в связи с социально-экономическими и социально-политическими изменениями, рождается идеология индивидуализма и воспитания индивидуальности, отвергающая теорию и практику коллективного воспитания.

Как же все-таки воспитывать детей, если мы знаем, что человек все равно будет стремиться, первоочередно, удовлетворить, в соответствии с современными параметрами жизни, свои материальные потребности? Современные проблемы человечества открыто демонстрируют пагубность первого пути. Поэтому родители, педагоги, средства массовой информации в процессе воспитания человека должны переориентироваться на цели развития и саморазвития нового сознания, при этом, подчеркивая, что материальные блага есть только условия, помогающие движению по пути созидания. Жизненные цели и духовные ценности человека должны быть направлены на духовное самосовершенствование, профессиональное творчество, реализацию творческих идей во благо общества.

Духовное воспитание как одна из форм развития личности, является одновременно необходимым аспектом других элементов воспитания, формирования мировоззрения личности. Оно направлено на активизацию

творческих способностей человека, на повышение его общей культуры. Поэтому сегодня духовное воспитание приобретает особое значение. На общетеоретическом плане духовное воспитание - это эстетическое, нравственное становление личности человека, воспитываемое через музыку, театр, живопись, архитектуру, религию и т. д.

Духовно-ценностное воспитание имеет специфику, которая заключается в том, что его конечной целью выступает разносторонне развитая личность на основе духовных ценностей.

Итак, духовно-ценностное воспитание – это целенаправленная деятельность воспитателя по созданию условий, направленных на формирование, развитие и саморазвитие разнообразных качеств и способностей личности, основанных на духовных ценностях.

Духовно-ценностное воспитание является основой для всех видов воспитания.

Проблемы духовного и духовно-нравственного воспитания рассматриваются в исследованиях таких педагогов, психологов, философов, как В.А. Беляевой, Н.А. Бердяева, П.П. Блонского, В.П. Вахтерова, К.Н. Вентцеля, И.А. Ильина, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, Н.И. Пирогова, М.М. Рубинштейна, К.Д. Ушинского и др.

В настоящее время существует множество программ по духовно-нравственному воспитанию различных авторов. Примеры отечественных программ: «Введение в традицию» авторская программа А.А. Крячко, «Духовно-нравственное воспитание старших дошкольников» Т.Г. Феоктистова, Н.П. Шитякова, «Программа "Духовно-нравственное образование детей на Православных традициях белорусского народа"», Программа "Мировидение", Программа "Введение в предание", Программа «Мировидение» средний школьный возраст, Программа "Мировидение" дополнительные уроки для младшего и среднего школьного возраста, «Путь к храму» краткая программа катехизации для старшеклассников и родителей.

Согласно философу-педагогу И.А. Ильину, воспитание духовной личности является центральной педагогической задачей: «человек как природный организм должен стать духовной личностью» [155, с. 310]. Он был убежден, что именно духовное начало дает человеку то особенное, из-за чего стоит жить, стоит воспитывать других и себя, нести страдания.

Духовно-ценностное воспитание имеет свои особенности, заложенные в структуру ее элементов.

Элементами духовно-ценностного воспитания являются: помощь в формировании мировоззрения на основе духовных ценностей, организация духовно-ценностной деятельности, помощь в самосовершенствовании личности, создание особой культурной среды на основе духовных ценностей. Духовное развитие каждого индивида в известной мере связано с реализацией тех задатков, которые наследуются им генетически. Без их учета нельзя правильно строить воспитание и самовоспитание и оказывать помощь личности в ее самосовершенствовании. Однако возможности,

предоставляемые природой человеку, чрезвычайно велики. И, конечно, требуется интенсивное воспитание и работа личности над собой, чтобы в должной мере их использовать. Самопознание, взятое в плане действенного самоотношения, должно вести индивида к осознанию необходимости самосовершенствования как момента индивидуального развития каждого человека. Формирование личности только в детском периоде протекает с крайне неразвитым самовоспитанием. На определенном этапе развития индивида, по мере осознания им требований общества, под определяющим воздействием объективных условий жизни и воспитания созревают предпосылки для формирования его личности и самовоспитания. Обусловлено это тем, что в результате всего предшествующего развития стали богаче действительные связи индивида с обществом, богаче стал его внутренний мир. Человек обрел способность выступать в качестве не только объекта, но и субъекта своего познания, изменения, улучшения. Он по-новому уже относится к самому себе, вносит «поправки», «корректировки» в свое формирование, в той или иной мере сознательно определяет перспективы своей жизни, деятельности, саморазвития. Так в силу социального развития и воспитания у человека возникает потребность в самовоспитании и формируются способности к нему.

Гегель отмечал, что возникновение стремления индивида к самовоспитанию, личному совершенствованию является столь же неизбежным, как и развитие в нем способности стоять, ходить, говорить [105, с. 85].

Начавшись в подростковом периоде развития личности, процесс самовоспитания, по-видимому, не у каждого человека достигает уровня высокого развития, становится систематическим. У некоторых он остается на всю жизнь на стадии, по терминологии психологов, «ситуативного самовоспитания». Но, так или иначе, возникнув, самовоспитание в той или иной форме сопровождает личность в течение всей ее жизни. Факты, когда индивид ведет бездумную жизнь, пускает на произвол случая свое личное развитие, не противоречат этому, а говорят лишь о том, что в формировании личности возможны явления патологии, дремучего невежества и даже порочного самовоспитания.

Понятие «внутренняя духовная красота личности» в равной мере относится к миру этических и эстетических ценностей. Внутренний мир человека духовно богат постольку, поскольку он прекрасен, и прекрасен постольку, поскольку он богат. Образованность, богатство интеллекта, хорошие манеры и вкус утрачивают ценность, превращаются в свою противоположность, как только обнаруживают свою безнравственность.

Отношение к миру предполагает органическое единство мироотношения и самоотношения. В этическом плане это выражается в единстве требований, предъявляемых человеком к другим людям и к себе самому в соответствии с задачами строительства нового общества. И, пожалуй, в первую очередь к себе самому. Если проявление

снисходительности, терпимости по отношению к другим людям в тех случаях, когда это не касается вопросов общественно важных, идейно и нравственно принципиальных, не наносит ущерба моральному росту человека, а, напротив, свидетельствует о его гуманности и благородстве, то попустительство своим слабостям рано или поздно приводит к утрате принципиальности и, в конечном счете, может обернуться деградацией духовного облика личности.

Формирование отношения человека к обществу есть в то же время и формирование самоотношения. Для выработки такого самоотношения нужна огромная воспитательная и самовоспитательная работа. Нужны не просто определенные философские, политические, эстетические, этические знания, но и умение применять их в жизни, в своей деятельности, познавать себя, оценивать себя критически, строго требовать с себя, владеть своими внутренними силами, самому управлять своим внутренним ростом.

Самосовершенствование не есть просто «сторона», «часть», «продолжение», «дополнение» воспитания. Оно прежде всего является существенным моментом воззрения человека на мир и на себя самого как на субъекта активной преобразовательной деятельности. Миропонимание и мироотношение как грани мировоззрения включают в себя и самопонимание и самоотношение человека. Миропонимание неполно, ущербно без самопонимания, потому что в нем отсутствует один из опорных пунктов - воззрение человека на себя самого. Точно так же обстоит дело и с мироотношением.

Итак, *помощь в самосовершенствовании личности - это важнейший элемент духовно-ценностного воспитания.*

Задачи духовно-ценностного воспитания:

1. Оказание помощи ребенку в процессе его духовного развития: формирование мировоззрения, духовных знаний, правильных взглядов на жизнь и формирование системы убеждений, развитие нравственных чувств, в частности и эстетических.

2. Индивидуальная помощь личности в ее кризисной ситуации в жизни, когда необходимо обеспечить процесс стабилизации психического и духовного развития ребенка.

3. Помощь детям и подросткам в освоении способов саморазвития на духовно-ценностной основе.

Мы предлагаем следующие направления духовно-ценностного воспитания: социокультурное воспитание, умственное и психическое воспитание. При этом направление «*воспитание духовной активности*», включающее воспитание воли, уравновешенности как базовых качеств и способностей личности, является необходимым для реализации вышеперечисленных направлений духовно-ценностного воспитания.

Духовно-ценностное воспитание и совершенствование человеческого существа должно начинаться при его рождении и продолжаться на протяжении всей его жизни.

Хотя уже до рождения ребенка мать должна совершенствовать свои личные качества и стараться оказывать соответствующее влияние на ребенка, находящегося еще в утробе матери. Специалисты пренатальной педагогики доказали, что природные свойства ребенка, находящегося в утробе матери, во многом определяются ее личными качествами, ее устремлениями, а также материальными условиями, которые ее окружают. Поэтому она сама должна воспитывать себя: следить за тем, чтобы помыслы ее всегда были чисты и возвышенны, чувства отличались благородством и утонченностью, материальная обстановка, отгружающая ее, была чистой и одухотворенной. Однако некоторые родители считают, что воспитание заключается в обеспечении ребенка питанием, удовлетворении его разнообразных материальных нужд, забота о его здоровье, а также нравов и контроль за выполнением учебных заданий.

К.Д. Ушинский развивал идею духовного воспитания личности на национальной основе, о необходимости использования образов народных героев, полководцев, исторических деятелей. Они пробуждают в воспитаннике, по мнению И.А. Ильина, волю к доблести, великодушие, жажду подвига, а «русскость героя - даст ему непоколебимую веру в духовные силы своего народа». Объективность и честность, правдивость и самокритичность, должны формироваться при воспитании историей как атрибутивные качества личной духовности. Ильин и Ушинский отстаивали необходимость воспитания духовности на сокровенном, богатейшем материале национальной поэзии, музыки, песен, сказок, преданий. К.Д. Ушинского писал о том, что, усваивая язык, ребенок «пьет духовную жизнь и силу из родимой груди родного слова» [381, с. 111], что «слово есть плоть духа» [там же, с. 112]. «Слово есть единственная сфера развития духа», - писал Ушинский, - и «на обладании этой сферой должно строиться всякое учение и развитие» [381, с. 171].

И.А. Ильин рекомендовал также начинать воспитание с пробуждения детской души с формирования чувства собственного духовного достоинства, без чего, по его мнению, нет духовной личности. Личная духовность, подчеркивал он, придает человеку «индивидуальную творчески свободную форму» [154, с. 61]. В этом процессе начинается и совершается становление духовности личности, но наиболее плодотворно оно продолжается, не будучи никогда завершенным, в самовоспитании, в процессе самосовершенствования на основе духовных ценностей.

О роли воспитателя в духовном развитии ребенка.

И.А. Ильин рассматривал процесс воспитания личной духовности под влиянием внешней силы: «Человек с детства воспринимает в душу поток чужого воспитывающего волеизъявления; уже тогда, когда сила очевидности еще не пробудилась в его душе и сила любви еще не одухотворилась в нем для самовоспитания, в душу его как бы вливалась воля других людей, направленная на определение, оформление и укрепление его воли; еще не будучи в состоянии строить себя самостоятельно, он строил себя

авторитетным, налагавшимся на него изволением других - родителей, церкви, учителей, государственной власти - научась верному, твердому воленаправлению» [154, с. 62].

Воздействие внешнего источника, считал философ, всегда было и всегда будет одним из самых могучих средств человеческого воспитания. И это средство действует тем сильнее, чем авторитетнее этот другой, чем определеннее и непреклоннее его изволение. При этом важно благотворное влияние высокодуховной личности.

Родителям и педагогам важно понять, что первое, с чего нужно начинать воспитание ребенка, — это воспитать самих себя, поднять уровень собственного сознания на должную высоту, добиться умения полностью управлять собой, с тем, чтобы своим поведением никогда не подать вашему ребенку дурного примера. Известно, что наиболее действенное воспитание — это воспитание прежде всего собственным примером. Правильные речи и мудрые советы оказывают очень малое влияние на ребенка, если поведение воспитателей не служит примером приложения наставлений на деле. Искренность, честность, смелость, беспристрастность, бескорыстие, терпение, выдержка, настойчивость, спокойствие, самообладание — этому легче научить примером, чем морализированием. У воспитателей должны быть высокие идеалы, которых нужно всегда и во всем придерживаться, тогда и сам ребенок мало-помалу начнет подражать образцу и естественным образом у него разовьются те качества, которые необходимы.

Если воспитатель хочет, чтобы дети его уважали, то должен прежде всего уважать себя сам и быть достойным уважения. Воспитатель не должен вести себя как деспот, ребенок не должен быть жертвой дурного настроения педагога. Воспитатели должны быть открыты в своих суждениях, не унижая ребенка, и доступны для общения с ним. Духовно-ценностное воспитание осуществляется с верой в возможности ребенка, уважение его личности, помощь и поддержку в преодолении трудностей, создании условий для развития его способностей и качеств, основанных на духовных ценностях.

В процессе духовно-ценностного воспитания педагог должен помочь ребенку увидеть духовную красоту человека и окружающего мира, сокрытые под «одеялом» подлости, пошлости, человеческой распущенности, преступлений и т.д., помочь ему в духовном восхождении.

Вопросы для самоконтроля:

1. Сравните понятия: воспитание, социальное воспитание, воспитание индивидуальности, духовно-ценностное воспитание.
2. Каковы цели и задачи современного воспитания (социального воспитания)?
3. Охарактеризуйте закономерности воспитания. Выявите их соответствие с принципами воспитания.
4. Чем отличается воспитательный процесс от воспитательной системы?

5. Что такое ценности? Ценности воспитания? Раскройте их роль в развитии личности.
6. Что такое социальные, гуманистические, нравственные, духовные ценности в воспитании?

Примерная тематика рефератов:

1. Развитие духовно-ценностного воспитания в школе.
2. Теоретические основы воспитания в России.
3. Реализация принципов воспитания в современной школе.

Литература:

1. Иванов А.В. Социальная педагогика. – М, 2010.
2. Корчак Я. Как любить ребенка. - М.: Политиздат, 1990. - 493 с.
3. Крылова Н.Б. Культурология образования //Новые ценности образования. - М.: Народное образование, 2000. - Сб. №10. - 272 с.
4. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. Полный курс. – М., 2013.
5. Педагогика / Под ред. И.И. Пидкасистого. – 3-е изд. – М., 1998. – 637 с.
6. Педагогика: Учеб. пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

Глава 2. Научно-методическая характеристика воспитания

2.1. Содержание современного воспитания

Рассматривая воспитание как составную часть социализации и, исходя из понимания социального воспитания, как планомерного создания условий для относительно целенаправленного развития и духовно-ценностных ориентаций человека, воспитанность только условно выделяется из социализированности, которая определяется как достижение человеком определенного баланса адаптированности, обособления и интеграции в общество.

Однако социальное воспитание может осуществляться в разных видах организационно-управленческой деятельности педагога. Целенаправленная деятельность воспитателя или общества по формированию социально значимых качеств личности ребенка может осуществляться авторитарно – как давление, насильственное требование по принятию общественных норм, так и гуманно – уважительное и доброжелательное отношение к ребенку, создание культурной среды, обеспечивающей оказание ненасильственного влияния на процесс социализации личности.

Как же все-таки воспитывать детей?

Родители, педагоги, средства массовой информации в процессе воспитания ребенка должны переориентироваться на цели развития и саморазвития сознания, при этом, подчеркивая, что материальные блага есть только условия, помогающие движению по пути созидания. Жизненные цели и духовные ценности человека должны быть направлены на духовное самосовершенствование, профессиональное творчество, реализацию творческих идей во благо общества.

В этом суть социального воспитания, основанного на гуманистических ценностях, социально-педагогической поддержке ребенка в процессе социализации (Р.А. Литвак Л.Я. Олиференко Н.А. Соколова и др.).

Социально-педагогическую поддержку как основу социального воспитания можно рассматривать как оказание помощи ребенку со стороны педагогов и общества в осуществлении процесса социальной адаптации и социальной интеграции с целью раскрытия индивидуально заданных способностей и талантов при условии принятия интересов и норм общества для участия в его дальнейшем активном преобразовании в деятельности субъекта [286].

Обучение – это важная часть воспитания. Целями обучения являются не только освоение определенной суммы знаний, но и развитие интеллектуальных и познавательных способностей. А это является и задачами воспитания.

Известно, что человек, обладающий высоким уровнем интеллекта, большим количеством знаний, может быть и изощренным убийцей, негодяем, сочетающим в себе целый арсенал отрицательных качеств. Поэтому в процессе обучения обязательно рассматриваются воспитательные задачи.

Образовательной целью общества по отношению к его члену прежде всего является воспитание разносторонней личности, обладающей высокими нравственными качествами, способной к саморазвитию, активно участвующей в развитии страны. Не случайно педагогика вплоть до середины XIX века рассматривалась как наука о воспитании.

Некоторые ученые считают, что воспитание является надуманным процессом в педагогике. Например, мать, по их мнению, не воспитывает ребенка, а передает ему свой жизненный опыт, который бы позволил ему выжить в обществе, строит отношения с ребенком в соответствии со своим уровнем культуры, со своим мировоззрением, традициями. Она не задумывается, какие методы и формы работы ей необходимо применить, чтобы воспитать те или иные качества и способности. Однако каждая мать мечтает, чтобы ее ребенок вырос здоровым, умным, обладающим разными способностями, позволяющими быть ему успешным в жизни. Разве это не цель? Включение ребенка в определенные виды деятельности, позволяющие успешно вести домашнее хозяйство, поощрение и наказание за невыполнение или ненадлежащее выполнение поручений, создание определенной домашней среды (культурно-воспитательной). Разве все это не есть народное воспитание? Его результаты (отрицательные или положительные) часто зависят от ряда факторов: искренности и правдивости родителей, последовательности поступков, уважения и отношения к личности ребенка, доверительных отношений в семье, справедливости, влияний внешней среды (группы сверстников, социума). В настоящее время некоторые родители, часто используя идеи «свободного воспитания», понимают их как возможность говорить и делать в семье все «открыто»: ругаться нецензурной бранью («А что же лицемерить, когда все ругаются?»), обсуждать и смотреть непристойности, унижать достоинство друг друга и т.д. Другие вообще считают, что главное – это накормить и одеть ребенка, а остальное приложится, тем самым лишая ребенка материнской теплоты и любви, развития такого важного качества как доброта. Третьи иезуитски вдабливают знания и нормы поведения, говоря при этом, что это важно для тебя, чтобы добиться чего-нибудь в жизни, обогнать других. Есть и родители, которые искренне стараются вырастить порядочного человека, учитывают его интересы, но результат получается обратным. Восприятие ребенком вышеперечисленных факторов в силу его генетических и психических особенностей, уровня зависимости от родителей и других лиц, обеспечивает формирование тех или иных качеств, мировоззрения личности. Поэтому, при примерно равных условиях воспитания в семье, могут вырасти разные дети, с разными нравственными и социальными характеристиками. Значит, воспитание не может обеспечить необходимый обществу результат? Действительно, многообразие характеристик человека, его генетически заданных возможностей, не могут быть учтены ни одним воспитателем (родителем, педагогом). Задача воспитателя заключается в том, чтобы максимально обеспечить средствами процесс формирования и развития

личности, создать культурно-воспитательную среду в соответствии с выявленными потребностями, мотивами поведения, интересами, особенностями психики.

В ведических книгах, в произведениях Платона высказывается одна схожая мысль о том, что человечество, являясь частичкой Великого Космоса, должно выполнить главную задачу Создателя – «одухотворить материю». Это значит, что люди должны преодолеть свои низменные страсти, низшие чувства и желания, преодолеть «смертные грехи», раскрыть свой духовный потенциал, принять духовные ценности, совершать поступки и осуществлять деятельность в соответствии с ними. Человечество меняется очень медленно. Развитие техники, современных информационных технологий и науки не ведет к изменению нравственного облика самого человека. По-прежнему люди лгут, воруют, убивают, лжесвидетельствуют и т.д., при этом прибегая к все более изощренным методам и формам их исполнения. Известно, что потакать своим низменным желаниям очень легко, легко опускаясь все ниже к своим животным потребностям. Поэтому растет число людей с различными видами аддиктивного поведения: алкогольного, игрового, компьютерного, наркотического, сексуального и т.д., связанных с трудностями адаптации к проблемным жизненным ситуациям: сложным социально-экономическим условиям, многочисленным разочарованиям, крушением идеалов, конфликтам в семье и на производстве, утрате близких, резкой смене привычных стереотипов. Хроническая неудовлетворенность реальностью приводит к бегству в мир фантазий, обретению пристанища в сектах, руководимых властными, демагогичными религиозными или политическими лидерами, или же в группировках, приверженных поклонению какому-либо кумиру: рок-группе, спортивной команде или другим «звездам», замене реальных жизненных ценностей и ориентиров искусственными, виртуальными.

Разрушительный характер аддикции проявляется в том, что в этом процессе устанавливаются эмоциональные отношения, связи не с другими людьми, а с неодушевленными предметами или явлениями (особенно при химических зависимостях, азартных играх, бродяжничестве и т.п.).

Однако как во все времена лучшие люди человечества посредством религиозной проповеди, художественных произведений (прозы и поэзии, музыки, картин, фильмов и т.д.) призывают к духовному обновлению человека. Необходимо укрепление воли человека, оптимистического взгляда на мир, усердия в процессе труда и творчества, в процессе самосовершенствования. Этого может достигнуть человек только во взаимосвязи с другими людьми и во имя других людей. В.И. Слободчиков утверждал, что важнейшей особенностью человека является то, что он существует, развивается и проявляется только во взаимодействии с другими людьми - в общности людей. Тогда главным смыслом духовного развития человечества является идея Служения Общему Благу. Для этого и надо развивать такие качества как доброта, эмпатия, толерантность и другие,

способности к сотрудничеству, сотворчеству, сочувствию, любви, помощи и поддержки и др.

Эту задачи должны решать все люди, выполняющие воспитательную функцию в обществе: воспитатели разных типов образовательных, социальных и культурных учреждений и организаций: родители, педагоги, деятели культуры, наставники на предприятиях и организациях, специалисты в средствах массовой информации, государственные чиновники. Основными направлениями воспитания являются: физическое, умственное, социокультурное, воспитание социальной и духовной активности. Цель современного воспитания направлена прежде всего на успешную социализацию личности, где раскрытие индивидуальных возможностей необходимо для наиболее полной реализации себя в обществе. Социализация – это освоение норм, правил поведения и т.д. данного общества. Однако в истории человечества государства преследовали разные цели, ориентировали на разные средства. Например, нацистская Германия активно занималась социализацией молодежи, прививая молодежи ненависть к другим народам, превосходство своей нации. Значит, необходимо оговорить в науке, что процесс социализации должен быть всегда ориентирован на гуманистические (гуманитарные) ценности. Следовательно, и процесс социального воспитания как относительно целенаправленная составляющая социализации, должен опираться на гуманистические ценности.

Современная культурная парадигма российского общества характеризуется изменением отношения детей к готовым знаниям. Современному ребенку, подростку необходимо априори знать цель и смысл предстоящей деятельности (Ю.В. Громыко). Например, зачем он лично должен ходить в школу? Ведь можно получить знания и другим путем? Почему он должен изучать именно такие предметы, а не другие? И т.д. Современные дети осознают также и то, что являются носителями новых идей (особенно им это заметно в процессе освоения информационных технологий в сравнении со взрослыми).

Информационная культурная парадигма образования характеризуется не только развитием информационных технологий, средств массовой коммуникации и информационной техники, но и принципиальным отличием от других культурных эпох. Это – постепенное массовое понимание (принятие) роли информационных полей (энергий), которые влияют на психическое и физическое здоровье человека, профессиональное и индивидуальное развитие, поведение в процессе деятельности и общения.

Какими тогда являются направления современного социального воспитания? Если в общих чертах представить, что необходимо сделать педагогам для подготовки ребенка к взрослой жизни, то наиболее важными элементами являются: здоровье, нравственные качества, разнообразные способности (интеллектуальные, организационные, физические, трудовые, эстетические и т.д.). Поэтому мы предлагаем следующие направления социального воспитания: физическое воспитание, социокультурное

воспитание, умственное воспитание. При этом направление «*воспитание жизненной активности*», включающее воспитание воли, оптимизма, уравновешенности как базовых качеств и способностей личности, является необходимым для реализации вышеперечисленных направлений воспитания.

Физическое воспитание представляет собой, с точки зрения социального воспитания, целенаправленное воздействие на ребенка с целью формирования у него способностей всестороннего и методичного развития всех частей организма, двигательной активности, контроля и дисциплины за поддержанием организма в хорошем состоянии, оздоровления возникших или появляющихся физических проблем. Это и воспитание культуры питания, и гигиены тела. Поддержание тела в нормальном состоянии требует выполнения правил, выработки положительных привычек, усердия, дисциплины, способности к преодолению трудностей, энергичности, что необходимо для иных социальных качеств и культурных способностей личности. В процессе физического воспитания дети учатся совместно играть, чувствовать другого, сопереживать и т.д. Поэтому физическое воспитание является основой для успешного социального развития личности.

Социокультурное воспитание – это целенаправленное создание условий для развития эстетических, коммуникативных, организаторских, экологических, экономических, гендерных, нравственных и иных социальных способностей. В данном контексте нравственные способности рассматриваются от слова «нравы», т.е. усвоение норм и ценностей данного общества. Успешность социокультурного воспитания помогает развить качества, которые рождают поступки и поведение, и, в конечном счете, формируют характер человека. Чем больше социокультурных способностей приобретет ребенок, тем больше у него возможностей для успешной социальной интеграции в процессе жизнедеятельности.

Умственное воспитание – это целенаправленный процесс по развитию интеллектуальных способностей и познавательной активности ребенка с целью формирования созидательного и творческого ума, контролирующего свои действия и поступки, стремящегося к самореализации своих потенциальных возможностей и новых способностей. Воспитание ума предполагается начинать с мотивации к учению, поиска интересов ребенка к познанию и интеллектуальному развитию, что поможет в реализации первой программы – развитие внимания ребенка. Второй программой является расширение кругозора и познавательной активности детей, развитие способности к участию в постоянно усложняющейся умственной деятельности, к рефлексии, а также аналитических, обобщающих, различительных и иных интеллектуальных способностей. Третья программа нацелена на систематизацию полученных знаний, подчинение их возвышенному идеалу, включение их в комплекс мыслей, связанных с личностным интересом ребенка.

Воспитание жизненной активности. Важнейшими средствами развития человека, его сознания являются творчество, деятельность, общение. В

творчестве, например, важным элементом являются фантазии ребенка. Однако педагоги констатируют, что усиливается тенденция остановки фантазирования на уровне созерцания своих мыслеобразов и отсутствие потребности перехода их в план творческой деятельности, когда требуются усилия в ее осуществлении. Для творчества необходимы познавательный интерес ребенка, оптимизм, воля (волевые качества), усердие. *К волевым качествам* относятся: инициативность, самостоятельность, решительность, настойчивость, самоконтроль, выдержка, самообладание. В процессе решения они обеспечивают господство высших мотивов над низшими, общих принципов над мгновенными импульсами и минутными желаниями, в процессе исполнения - необходимое самоограничение, пренебрежение усталостью и прочее ради достижения цели (С. Л. Рубинштейн).

Оптимизм (от лат. *optimus* — «наилучший») — один из двух основных видов восприятия мира, выражающий позитивное, доверительное отношение к нему, взгляд на жизнь позитивной гипотезой, уверенность в лучшем будущем. Оптимизм утверждает, что мир прекрасен, из любой ситуации есть выход, всё будет хорошо [56].

А.С. Макаренко считал, что важным фактором в развитии оптимизма у детей является среда обитания ребенка, состояние общества. Если в данном сообществе поддерживается оптимистический взгляд на мир, то и ребенок будет впитывать в себя это качество. Действенный оптимизм характеризует активность личности.

Воспитание оптимизма у А.С. Макаренко осуществляется на основе безграничного доверия и уважения к человеку и, одновременно, требования к нему путем проектирования лучшего у ребенка («Мои педагогические воззрения»). В лекции «Педагогика индивидуального действия» он говорит о необходимости поддержания интересов детей, многообразия их увлечений, которые возникают чаще всего в разновозрастных коллективах. Это ведет к активности и подвижности детских сообществ, что характеризует их оптимизм.

Оказав помощь ребенку в решении его проблем, важно поддержать его в построении перспектив своего развития; показать ближайшие цели и способы их достижения; помочь в развитии личностных качеств и способностей; в процессе профилактической работы с детьми осуществлять воспитательную деятельность с учетом вышеназванных направлений воспитания; установить контакт с другими воспитателями, и привлечь специалистов в процессе воспитания ребенка.

С одной стороны, *социальное воспитание* служит основанием формирования духовной и социальной активности личности как важнейшего фактора ее развития и саморазвития. С другой стороны, *социальное воспитание* формируется при условии внутренней и внешней активности личности в процессе взаимодействия со средой.

Еще одно качество личности — *усердие*. Этимологическое значение этого слова связано с активной деятельностью, осуществляемой в соответствии с

«сердцем», т.е. желанием не просто выполнить быстро и качественно работу, но и наполнить ее нравственным смыслом в сочетании личностных и коллективных интересов. Это понятие качественно отличается от понятия «трудолюбие» (желание и умение хорошо и много трудиться). Мы используем понятие усердие для того, чтобы подчеркнуть нравственную составляющую данного активного качества личности.

Оказав помощь ребенку в решении его проблем, важно поддержать его в построении перспектив своего развития; показать ближайшие цели и способы их достижения; помочь в развитии личностных качеств и способностей; в процессе профилактической работы с детьми осуществлять воспитательную деятельность с учетом вышеназванных направлений воспитания; установить контакт с другими воспитателями, и привлечь специалистов к процессу социализации и индивидуализации ребенка.

2.2. Воспитательная деятельность как педагогическая поддержка.

Концептуальные идеи педагогической поддержки, сформулированные О.С. Газманом в начале 90-х годов, были затем развиты группой его соратников (Е.А. Александрова, Т.В. Анохина, В.П. Бедерханова, К. Валстром, М.В. Гусаковский, П. Зваал, А.В. Иванов, Н.В. Иванова, Н.Б. Крылова, Т.А. Мерцалова, Н.Н. Михайлова, А.В. Мудрик, С.Д. Поляков, П. Понте, Р. Романо, Т.В. Фролова, И.Д. Фрумин, С.М. Юсфин, И.С. Якиманская и др).

Педагогическая поддержка рассматривается как основание процесса индивидуализации образования, саморазвития личности ребенка; составляющая культурной парадигмы современного образования; принцип личностно-ориентированной педагогики; функция участников образовательного процесса; основа современной культуросообразной школы; как организационно-управленческая система.

О.С. Газман под педагогической поддержкой понимал 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, в развитии индивидуальности [97].

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), то есть поддерживается развитие «самости», самостоятельности человека, саморазвития.

Основные принципы, обеспечивающие педагогическую поддержку: согласие ребенка на помощь и поддержку, опора на личные силы и потенциальные возможности личности, вера в эти возможности ребенка, ориентация на способность ребенка самостоятельно преодолевать препятствия, сотрудничество, содействие, конфиденциальность, доброжелательность и безоценочность, безопасность, защита здоровья, прав человеческого

достоинства, реализация принципа «Не навреди», обучение приемам психологической самозащиты.

Предметом педагогической поддержки становится совместное с ребенком определение его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих его индивидуальному развитию. Источником препятствия выступает какая-либо недостаточность в самом субъекте (Я-препятствия), в социальной среде, в материальных условиях.

Педагогическая защита.

В педагогической литературе нами разработано еще одно понятие – «педагогическая защита» как способ оказания помощи ребенку в ситуациях опасности.

Нереализованность потребности в безопасности в школе подтверждают материалы социологического опроса, где более 80% учащихся школы высказались за то, что им необходим человек – «защитник их интересов в школе и помощник в решении трудных ситуаций».

Защита требуется ребенку, когда он, с одной стороны, не осознает, что его жизни и здоровью угрожает опасность, с другой стороны, когда он понимает наличие угрозы для себя, но не в состоянии с ней справиться и просит помощи. В этом состоянии у него актуализируется потребность в безопасности. Если педагогическая поддержка охватывает весь спектр потребностной сферы человека (от физиологических до потребности в самоактуализации - по А. Маслоу), то педагогическая защита направлена на ослабление только потребности в безопасности и выработки у ребенка собственных способов защиты себя. Ребенок не всегда осознает меру опасности или сам не знает, как справиться с имеющейся угрозой. Угрозы, опасности могут исходить от природы (стихия, наводнения, смерчи, ураганы, землетрясение, пожары, селовые потоки и т.д.), от материального мира (взрывы газа в доме, порез стеклом, опасность от материальных объектов – старых домов, испорченной мебели и т.д.), от людей (взрослых, родителей, учителей, сверстников из социального окружения, учащихся), от самого себя. Для этого нужна специфическая педагогическая деятельность – педагогическая защита.

Под «педагогической защитой» мы понимаем систему педагогических действий, обеспечивающих физическую, психическую и социальную безопасность отдельного субъекта (воспитанника) в образовательном процессе, в семье, отстаивание его интересов и прав, создание материальных и нравственных условий для развития его духовных и физических сил. Отсюда следует, что педагогическая защита необходима ребенку в его физиологическом, психическом, социальном и духовном развитии.

Необходимость защиты ребенка от неблагоприятных факторов развития в той или иной мере затрагивалась педагогами-гуманистами И.Г. Песталотци, К.Д. Ушинским, теоретиком свободного воспитания Л.Н. Толстым и др. Защищенность ребенка в воспитательном коллективе отстаивали А.С.

Макаренко, В.А. Сухомлинский, И.П. Иванов и другие педагоги советского периода. А.С. Макаренко в своих работах («О коммунистическом воспитании»), раскрывая идею социальной защищенности ребенка в коллективе, отстаивает систему мер по его защите, обеспечивающую нормальное развитие личности и коллектива. Не давая качественной оценки некоторым его положениям с современной позиции, отметим условия, которые он выделяет для создания атмосферы защищенности ребенка.

1. Воспитание уважительного отношения к дисциплине. «Дисциплина в коллективе – это полная защищенность, полная уверенность в своем праве ... для каждой личности» (ценностное отношение к дисциплине).
2. «В коллективе должно быть крепким законом, что никто не только не имеет права, но и не имеет возможности безнаказанно издеваться, куражиться и насильничать над самым слабым членом коллектива».
3. Ребенок «должен находить обязательную защиту в отряде, классе».
4. Воспитание у старших желания защищать младших.
5. Развитие у детей способности и привычки к торможению: «тормозить себя в играх и ссорах».
6. Развитие в коллективе «мажора», «способности к движению, к энергии, к действию» [224].

Таким образом, А.С. Макаренко предлагает систему мер по отстаиванию интересов и прав личности. Такой подход созвучен с нашими представлениями о социальной защищенности ребенка в коллективе.

Ни одно позитивное общество, ни одно образовательное учреждение, ни одна воспитательная система не смогут устойчиво функционировать, а следовательно, не выполнять своих стратегических целей, если старшее поколение станет игнорировать свое природное и социальное предназначение «защищать незащищенного»: опекать, поддерживать, предупреждать о биологических, экологических, моральных и других опасностях, грозящих растущему организму.

Очевидно, что позиция «защитника детства» в той или иной мере проявляется и у директоров школ, и учителей, и воспитателей, и родителей. Но чаще она реализуется на интуитивном уровне; как профессиональная функция педагога, точно структурированная по целям, задачам, средствам и условиям осуществления, она не описана и не стала осознанной практикой.

Стрессовые ситуации как следствие незащищенности разрушают личность, стремящуюся в своем развитии к духовному самосовершенствованию.

Таким образом, достижение устойчивости, защищенности становится глобальной проблемой человека. Особенно это актуально в период интенсивного развития человека – детские годы.

Поэтому от педагога требуется организация такой защиты, которая помогает ребенку в удовлетворении потребности в безопасности, одновременно учила бы его овладению собственными способами достижения внутренней уверенности, защиты самого себя.

Чтобы психологически обоснованная и органически присущая человеку потребность в безопасности была реализованной, требуются соответствующие внешние условия. И прежде всего нормативно-правовые.

Во всех гуманистически ориентированных философских учениях, начиная с древнегреческих, человеческая личность провозглашалась приоритетной, обладающей правом на жизнь, свободу и развитие. Теория «естественного права» (Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо), утверждая, что человек своим рождением обретает право на свободную счастливую жизнь, в то же время обосновывала обязанность государства и всех его институтов по обеспечению «естественного права» человека.

Современная гуманистическая философия, отраженная в политике государственных и общественных институтов, добавляет к вышесказанному необходимость социальной защищенности человека, т.е. экономической, финансовой, медико-санитарной помощи людям и их общностям, по тем или иным причинам оказавшимся в условиях, не отвечающим нормам «человеческого существования». В ряде высокоразвитых стран Европы и Америки выделяется особое направление социальной политики – «патернализма» - поддержка государством так называемых незащищенных слоев населения. Имеются в виду прежде всего дети, инвалиды, пенсионеры.

Чем богаче страна, тем более она социально ориентирована, тем больше у нее возможностей для экономической, правовой, культурно-образовательной защиты подрастающего поколения. Однако, если брать сферу образования, то можно заметить отсутствие прямой связи между экономическими возможностями государства и реальным самочувствием ребенка в образовательных учреждениях. Здесь вступают в силу культурные традиции между поколениями, гуманные или авторитарные ориентации педагогов.

Таким образом, можно констатировать, что сама по себе потребность человека (ребенка) в защищенности и защите, и даже наличная государственная, социальная система защиты еще не гарантирует реальной защищенности ребенка в образовательном учреждении и в окружающей его среде.

Современные ученые (Т.А. Араканцева, Т.Я. Сазонова, И.С. Демьяненко, Е.И. Цымбал) рассматривают школу как источник социальной депривации – ограничение человека в его развитии.

Аргументом в поддержку необходимости педагогической защиты является то, что человек в жизни постоянно сталкивается с трудными ситуациями, которые необходимо помочь ему решать самому, начиная еще со школы.

Нерешенные трудные ситуации могут привести к развитию серьезных отклонений в психическом и физическом здоровье, в эмоциональной сфере (исследования д.мед.н. Г.Я. Сафоновой)

Оказание помощи школьникам в решении их проблем, повышении самооценки, выхода из восприятия себя как депривированных может взять на себя воспитатель, в обязанностях которого предусмотрено оказание индивидуальной помощи детям в решении их проблем и создание условий

для их развития. И тогда педагогическая защита становится одной из главных функций в его работе.

Только при наличии осмысленной, специально созданной и планомерно осуществленной системы педагогической поддержки ребенка в процессе образования можно говорить, что само это учреждение ориентировано на осуществление функции педагогической защиты. Но прежде чем создавать систему, необходимо разобраться на концептуальном уровне, каковы же ее цели, задачи и содержание деятельности. Иначе говоря, разобраться в педагогической сути явления.

Педагогическая защита необходима ребенку в его физиологическом, психическом и социальном развитии.

1. Физиолого-педагогическая защита – обеспечение физического здоровья, безопасности жизни и развития организма путем удовлетворения витальных потребностей. Обеспечение физической безопасности ребенка включает, во-первых, ограждение от жизненных невзгод, от холода, голода, бытовых неурядиц; во-вторых, оно включает охрану физического здоровья и создание условий для его развития:

- а) выявление заболеваний (диспансеризация, индивидуальное обследование, наблюдение) и своевременное направление на лечение;
- б) помощь в овладении основами физической культуры (физические упражнения, спорт, туризм, методы закаливания организма, методы релаксации, массажа и самомассажа).

2. Психолого-педагогическая защита – это совокупность способов и мер, которые направлены:

- а) на оказание помощи в психологической стабилизации личности; избавление от психологических комплексов, развитие хорошей психологической защищенности (защищенность – это «относительно устойчивое положительное эмоциональное переживание и осознание индивидом возможности удовлетворения своих основных потребностей и обеспеченности собственных прав в любой, даже неблагоприятной ситуации ...» (Психология. Словарь, М., 1992г.) [312];
- б) на поддержание положительных эмоций, оптимистического взгляда на мир;
- в) на развитие психологической устойчивости личности;
- г) на развитие творческой активности личности, способности понять и раскрыть себя, развивать свою Я-концепцию, защищать свою уникальность.

Обеспечение психической и психологической безопасности включает:

- а) действия, направленные на психологическую стабилизацию личности, на успешное преодоление и прекращение негативных, травмирующих ребенка переживаний;
- б) использование новых способов воспитательных воздействий, нового уровня отношений, создание определенных условий для воспитанников в связи с переходом их от одного этапа психического развития к другому, т.е. с появлением новых психических новообразований личности;

в) создание атмосферы защищенности в микросоциальной среде; индивидуальную работу по созданию состояния покоя на фоне релаксации, положительной эмоционально насыщенной обстановки;

г) развитие способности к самозащите, т.е. самостоятельному поиску способов обретения внутреннего покоя, укрепления воли, т.е. внутренней психологической устойчивости.

Социально-педагогическая защита – это система способов, средств, мероприятий, которая:

а) предотвращает межличностные конфликты и развивает позитивные контактные отношения между людьми;

б) способствует развитию способностей и интересов человека; защите его прав; выступает как проявление взаимодействия субъекта с природой и людьми в различных видах деятельности и общения: учебной, трудовой и профессиональной, досуговой;

в) развивает качества и черты характера, необходимые для полноценной жизнедеятельности.

Практическая деятельность педагога (классного руководителя) в случаях физического, психического насилия, моральной жестокости осуществляется в виде прямой педагогической защиты ребенка: немедленное прекращение негативных действий, привлечение компетентных органов, направление ребенка к психологу, в медкабинет, медику-специалисту. Превентивными мерами можно считать привлечение родителей ребенка в значимую деятельность класса, просвещение в правовых вопросах, классные мероприятия с целью создания психологически комфортной обстановки. Прямая педагогическая защита осуществляется, когда ребенок сам не может вычленив свои проблемы или имеющаяся проблема не может быть разрешена объективно (например, уродство ребенка). Роль педагога заключается в первом случае в том, чтобы помочь ребенку увидеть свою проблему, найти и осознать ее причину, найти способы или создать условия для ее разрешения; во втором случае – научить ребенка «жить с ней», переместить ее на менее значимый уровень, тем самым создать условия для актуализации иных потребностей, а может быть, найти другую проблему, являющуюся причиной неразрешенности данной. Осмысление ребенком возникшего отрицательного или нового опыта помогает ему развивать себя.

Прямая педагогическая защита осуществляется педагогом, например, путем проведения индивидуальной рефлексивно-терапевтической беседы, которая во многом опирается на психотерапевтический метод К. Роджерса.

Таким образом, педагогическая защита выступает системой педагогических действий по прекращению отрицательных внешних воздействий на личность и решению возникших в связи с этим проблем. Прямая педагогическая защита – это совместный поиск воспитателем и воспитанником конкретных путей, ведущих к переосмыслению ситуации и достижению положения, при котором отпадает необходимость во внешней защите. Обычно это связано с

выходом на принятие ребенком нового в своей Я-концепции. Так осуществляется дальнейшее развитие личности.

Отсюда вытекает и задача педагога не давать конкретных рецептов, как защититься, не закрывать ребенка собой от всех невзгод и трудностей, во всех жизненных ситуациях, создавая комфортную «питательную среду», а раскрыть перед воспитанником «веер» потенциальных способов защиты, которые могут использоваться в любой ситуации, а затем помочь выбрать самому один правильный, свойственный данному ребенку в данной ситуации. Превентивная педагогическая защита предполагает создание атмосферы защищенности в коллективе, ситуаций ведущих к изменению положения ребенка в детской среде, что исключает в дальнейшем возникновение проблемы угрозы от сверстников, а, следовательно, и саму проблему защиты.

Однако целью деятельности педагога должно стать не только защита ребенка и его интересов, но и развитие его способности к самозащите.

Алгоритм деятельности педагога, опирающегося на педагогическую защиту в своей работе, можно представить следующим образом.

1. Диагностический этап.

1). Анализ исходной ситуации:

- а) определение степени трудности и опасности ситуации для ребенка;
- б) определение ее достоверности;
- в) выявление причин ее породивших;
- г) постановка проблемы;
- д) определение степени переживаемости и осознанности проблемы ребенком, т.е. ее актуальности для него;
- е) готовность или неготовность ребенка к решению проблемы.

2). Постановка задач педагогической защиты.

3). Определение своей компетенции в оказании помощи или круга лиц, способных ее оказать.

2. Оказание помощи ребенку в выявлении и осознании проблемы и ее причин или создание условий для актуализации проблемы для ребенка.

3. Построение гипотезы решения трудной ситуации.

4. Определение способов педагогической защиты (прямой, косвенной, превентивной и т.д.)

5. Помощь ребенку в нахождении способов разрешения проблемы или создание условий для поиска им способов.

6. Анализ результатов выхода из проблемы.

7. Оценка собственной деятельности.

8. Актуализация логики поиска самостоятельного решения проблемы для ребенка.

9. Осуществление контроля за состоянием ребенка, его развитием.

Самозащита ребенка как цель педагогической защиты.

До сих пор нами обсуждалась проблема защиты ребенка в основном как проблема внешняя по отношению к нему. Однако важно рассмотреть

деятельность педагога, направленную на развитие способности к самозащите у ребенка.

П.А. Флоренский в своей работе «Органопроекция» сравнивает человеческое тело с домом, а техническое оснащение отображением органов нашего тела. Эта мысль натолкнула нас на рассмотрение защиты как основы человеческой жизни. Дом является внешней защитой от непогоды, бедствий, опасностей [323]. Чем крепче дом, тем безопаснее чувствует в нем себя человек. Однако этого недостаточно. Почему в одних домах нам хорошо, а в других неуютно, хочется поскорее уйти? Про уютный дом мы говорим, что он с душой, в нем живет добрый дух. Внутреннее убранство дома не всегда нам дает ответ о причине «уютности» или нет. Если принять условно, что человеческое тело тот же дом, то тогда сильное, здоровое тело – есть важное условие от внешней опасности, выполняет функцию внешней защиты от физических травм, холода и т.д. Это необходимое условие для нормальной жизнедеятельности человека, но недостаточное. Необходима внутренняя гармония, внутренний уют в теле человека, дающий возможность человеку жить творчески, самосовершенствоваться. М. Мамардашвили в своих лекциях о картезианстве, высказал важную мысль, увиденную в трудах Декарта – человеку необходимо научиться защитить свой покой и волю. Тогда покой и воля в субъективной реальности человека становятся ядром его внутренней защиты, тем «внутренним уютом» в теле человека. Именно внутренняя защита помогает человеку справиться с жизненными проблемами, тревогами, страхами. Поэтому так важно развивать ее в себе каждому, совершенствовать.

Возникновение проблемы внутренней защиты личности обусловлено, на наш взгляд, развитием научной концепции субъективности (В.И. Слободчиков) как общего принципа существования человеческой реальности, где субъективная реальность рассматривается как саморазвивающаяся система, а субъективные процессы протекающие в ней, составляют ее целостность. Одним из таких процессов и выступает внутренняя защита. Определение ее цели и значение для саморазвития личности, ее структуры, механизма и способов осуществления расширит наше представление о субъективной реальности и процессах происходящих в ней.

Способность превращения собственной жизнедеятельности в предмет практического преобразования – есть свойство самоорганизации живых систем. Однако для успешной реализации этой способности необходимы соответствующие условия. Одним из таких условий является внутренняя защита. Основной ее функцией является сохранение личности, ее субъективно реальности от разрушения и достижения внутренней устойчивости к фрустрирующим состояниям в трудных жизненных ситуациях. Основными компонентами внутренней устойчивости личности является уверенность и успокоенность. Под уверенностью мы понимаем способность личности к своему волеизъявлению, при этом возложение ответственности за существование на свое собственное бытие и устремление

себя вперед к возможностям своего бытия. Успокоенность – это способность личности достигать состояния «внутренней тишины», гармонического сосредоточения.

Используя синергетический подход, попытаемся увидеть механизм осуществления внутренней защиты в живой саморазвивающейся сложной системе, представляющей абстрактное выражение субъективной реальности человека. Самоорганизующаяся система представляет собой сложное пересечение, переплетение в постоянном движении различных альтернативных ходов развития в физической, астральной, ментальной сферах. Негативное эмоциональное состояние нарушает процесс вырабатываемого продуктивного мицелия (пересеченная самоорганизованная сеть ходов), который служит полигоном для свободного движения мысли, для ее выхода в иные измерения, на новые уровни. Начинается мощное спонтанное движение разорванных мыслей, мешающих высвобождению флуктуаций (колебаний), позволяющих системе выйти на аттрактор, т.е. на собственную тенденцию развития, чтобы инициировать процесс самодостраивания.

Включение процесса внутренней защиты, как потока успокаивающего и одновременно волевого, целеустремленного, высвобождает флуктуации из этого стихийного беспорядочного движения. Сознание начинает двигаться свободно, тем самым способствует разворачиванию потока мыслей и выходу на аттрактор. В культуре многих народов использовались различные способы, позволяющие создать состояние «внутренней тишины», «безмолвия ума» (например – дзен-буддизм), чтобы выйти на постижение чего-то нового в себе, сокрытого от обычного бытового сознания. Для этого использовались различные способы: медитации, чтение мантр, заклинаний, молитв, визуализация образов, аутотренинг и т.д.

Прежде чем говорить о внутренней защите как психологическом механизме, рассмотрим такие понятия как психологическая устойчивость и психологическая защищенность. Психологическая устойчивость – это целостная характеристика личности, обеспечивающая ее устойчивость к фрустрирующему и стрессогенному воздействию трудных ситуаций. Она формируется и вырабатывается одновременно с развитием личности и зависит от типа нервной системы человека, от опыта личности, приобретенного в той или иной среде, где она развивалась, от выработанных ранее навыков, поведения и действия, а также от уровня развития основных познавательных структур личности (М. Тышкова) [375]. Личность реагирует на трудную ситуацию и ведет себя в ней в зависимости от своих целей, ценностей, опыта, особенностей своего развития. Поэтому психологическая устойчивость зависит от способности личности к адекватному отражению ситуации, несмотря на переживание трудности [там же, с.28]. Таким образом, мы можем говорить о существовании психологически устойчивой и неустойчивой личности. Особое значение приобретает мир детства, когда наиболее интенсивно развивается ребенок, когда закладываются основные

характеристики в структуре его Я-концепции. Причины многих «комплексов» и проблем, существующие у взрослого, можно найти в его детстве. Поэтому так важно формирование у воспитанников психологической устойчивости к трудностям, возникающих в различных областях его жизнедеятельности.

Психологическая защищенность – это относительно устойчивое положительное эмоциональное переживание и осознание индивидом возможности удовлетворения своих основных потребностей и обеспеченности собственных прав в любой, даже неблагоприятной ситуации [312, с. 122].

В ряде исследований было показано, что способность к защитной психической деятельности выражена у разных людей в очень разной степени. Если, у одних «хорошо психологически защищенных», переработка патогенных старых и возникновение более адекватных новых психологических установок начинается, как только лица этого психологического типа встречают какое-то, пусть даже незначительное препятствие в своих аффективных устремлениях, то другие – «плохо психологически защищенные», оказываются неспособными развить эту защитную активность даже в гораздо более серьезных случаях – даже тогда, когда приспособительные изменения установок становятся необходимым условием предотвращения грозной психической перспективы (Ф.В. Бассин) [30, с. 124].

Если рассматривать внутреннюю защиту как психологический механизм в структуре саморегуляции личности, в которой охватывается вся совокупность жизненных отношений, проявлений, стремлений индивидуума как субъективной жизненной системы, с целью регуляции ее активности, то основной задачей этого механизма является достижение относительной устойчивости организма к фрустрирующему и стрессогенному воздействию в трудных ситуациях.

Таким образом механизм внутренней защиты выступает условием успешного развития личности.

Внутренняя защита соответствует личности, ориентированной на внутренний локус контроля, т.е. тогда, когда человек склонен приписывать ответственность за результаты своей деятельности, собственным усилиям, способностям.

Внутренняя защита действует как на интуитивном уровне человека, так и осознанном. И поэтому важными факторами ее осуществления являются индивидуальные особенности личности, жизненный опыт, возраст. В раннем возрасте внутренняя защита действует на интуитивном уровне. В процессе жизни человек начинает осознавать необходимость поддерживать в себе внутреннюю защиту (уверенность, успокоенность) с целью сохранения себя от разрушения и дальнейшего процесса саморазвития.

Внутреннюю защиту можно рассмотреть как в ценностно-смысловом, так и контрольно-действенном отношении.

1. Необходимо учитывать всю совокупность мотивов, социально-психологических ориентаций личности. У человека с ориентацией на успех в трудных ситуациях происходит падение активности и механизм внутренней защиты начинает работать как психологическая защита. У человека с ориентацией на личностное достижение и личностную ответственность за результаты своей деятельности активность не меняется, что дает возможность осуществиться в полной мере внутренней защиты личности. Таким образом, осуществление механизма внутренней защиты в зависимости от ориентации на внутренний или внешний локус контроля, от доминантных мотивов, активно влияет на процесс саморазвития личности.

2. Активность всегда стремится к снятию личностной неопределенности, к независимости (К.А. Абульханова-Славская). Поэтому внутренняя защита осуществляет контрольную функцию, выступает тормозом активности, определяя ее меру, ее количество, оптимально необходимое для обеспечения процесса и достижения внутренней устойчивости. Избыток активности может нарушить механизм внутренней защиты и привести к стрессогенному состоянию личности, недостаток активности может остановиться на уровне психологической защиты, не достигнув включения механизма внутренней защиты. В работе К.А. Абульхановой-Славской «Стратегия жизни» выделяется понятие готовности личности к преодолению трудностей как предшествующей стадии активности [3]. Находясь в постоянной готовности к трудностям, конфликтам, личность обеспечивает постоянный уровень активности. Таким образом развитие в человеке состояния готовности к трудностям можно рассматривать как началом запуска механизма внутренней защиты.

В процессе выполняемой деятельности личность столкнулась с трудной ситуацией и как следствие – возникновение негативных эмоциональных переживаний. Включение механизма готовности приводит к понижению отрицательных эмоциональных переживаний под воздействием механизма психологической защиты. Стабилизировав на время самость личности, не было снято негативное эмоциональное состояние, оно перешло на уровень подсознания субъекта. Активность, перешедшая в латентное состояние из-за нереализованности мотива, может вновь возродиться. Личность, ориентированная на внутренний локус контроля, путем рефлексивного анализа как бы включает «точку мобилизации», которая и есть момент возрождения активности. Действие активности на этом этапе состоит не столько в прекращении негативных переживаний, сколько в «очищении» от них, достижение относительного покоя с тем, чтобы осмыслить новый жизненный опыт и принять его в свою «самость», тем самым достигнув внутренней устойчивости к воздействию конкретной трудной ситуации.

Внутренняя защита является частью самозащиты личности.

«Психологическая защита» и «самозащита».

Взгляд на ребенка как субъекта собственного развития ставит по иному и проблему защиты: не только как внешнее по отношению к нему

педагогическое действие, но и как некую специфическую деятельность самого ребенка – способность к самозащите.

Под самозащитой в педагогическом смысле мы будем понимать способность человека самостоятельно охранять и укреплять свое физическое и психическое здоровье, отстаивать гуманными способами свои интересы и права, создавая тем самым условия для развития своих физических и духовных сил, для самосовершенствования.

Педагогическая защита, следовательно, должна быть ориентирована не только на то, чтобы помогать растущему человеку самостоятельно решать проблемы, связанные с его защитой. Иначе может сформироваться инфантильный тип личности с установкой на иждивенчество. Формирование способности к самозащите – серьезная педагогическая проблема, не имеющая пока глубокой проработки. Она предполагает умение воспитателя учить школьника тому, как перевести кажущиеся внешние причины во внутренние, зависящие только от тебя – «ищи проблему в себе»; как адекватно оценить себя в ситуациях угрозы (самодиагностирование); как правильно оценить других, принять верное решение для самосовершенствования и др.

В своей жизни человек постоянно сталкивается с трудными ситуациями. Особые трудности испытывает ребенок в силу своей социальной, психической незрелости. Трудные ситуации возникают тогда, когда личность сталкивается с несоответствием между своими стремлениями, ценностями и возможностями их реализации, либо в связи с особыми качествами личности.

М. Тышкова группирует трудные ситуации следующим образом: « 1) трудные жизненные ситуации (болезнь, опасность инвалидности или смерти); 2) трудные ситуации связанные с выполнением какой-либо задачи (затруднения, противодействия, помехи, неудачи); 3) трудные ситуации, связанные с социальным взаимодействием (ситуации «публичного поведения», оценки и критики, конфликты, давление)» [375].

Это соответствует нашему представлению о сферах использования педагогической защиты: 1) защита здоровья ребенка; 2) защита в деятельности (учебной, досуговой, производственной); 3) защита в общении. Личность реагирует на ситуацию в соответствии с ее восприятием. Способность совладать с фрустрирующим и стрессогенным воздействием трудных ситуаций М. Тышкова определяет как целостную характеристику личности, обеспечивающую ее психологическую устойчивость. Развитие этой способности мы рассматриваем как степень внутренней защищенности личности.

Постановка вопроса о необходимости формировать у детей способности к самозащите требует разведения этого понятия с принятым в психологии термином «психологическая защита». Последнее трактуется как явление, которое тормозит развитие человека.

Возникающая негативная конфликтная или новая ситуация может создать у личности определенное состояние тревожности, при котором возможно обнаружение в образе «Я» определенных нежелательных характеристик. Человек при сопоставлении «Я-реального» с образом «Я-идеального» видит (или не видит) разрыв между ними, что ведет либо к переоценке себя, либо к снижению самооценки, и соответственно это отражается в поведенческой реакции. Возникает внутренняя несогласованность, что угрожает Я-концепции (Р. Бернс) человека ее распадом. Поэтому человек начинает использовать механизмы «психологической защиты», способные восстановить структуру личности в ее прежнем виде. Это не ведет к изживанию отрицательных воздействий на организм, а только помогает на время вытеснить их из сознания в «бессознательное» (З. Фрейд), что лишь временно стабилизирует личность, восстанавливая прежнюю Я-концепцию. В конечном счете «психологическая защита» не способствует развитию личности, приводит к ее торможению. Способность к самозащите, в нашем понимании, есть следствие педагогической помощи школьнику, которое стимулирует рациональную активность личности.

Осознавая причины тревожности в ситуации угрозы человек учится не уходить в «психологическую защиту», а переосмысливает ситуацию, обогащает себя новым опытом. Это происходит путем рациональной рефлексии, поиска в себе скрытого потенциала, что ведет к развитию образа Я, адекватности самооценки, конструктивному поведению. Процесс самозащиты видится нам как процесс самосовершенствования личности для гармоничной жизни в окружающем мире.

Встав на точку зрения воспитанника, принимая ребенка таким, каков он есть, педагог помогает справиться с «психологической защитой» - переосмыслить ситуацию. Потребность в защите становится для ребенка неактуальной, тем самым создаются возможности для актуализации других потребностей.

Актуализация потребности в самозащите происходит в подростковом возрасте, когда наиболее активно начинается процесс индивидуального развития, связанный с интимным физическим и половым развитием, с развитием рефлексивных способностей у школьника и т.д. Движущими силами процесса саморазвития личности выступают как деятельность субъекта, так и внутренняя активность, выступающая в виде потребностей, стремлений человека.

В структуре саморазвития можно выделить процесс самоопределения, самореализации, самоорганизации, самореабилитации (О.С. Газман).

Самоопределение развивается в следствии принятия определенной ответственности за сделанный выбор. Сначала выбор ребенка осуществляется из предложенных вариантов деятельности, затем он ищет сам ситуацию во внешнем мире для выбора вариантов поведения. Подлинная ответственность возникает, когда человек выбирает по отношению к внешним обстоятельствам ту или иную позицию; он сам позволяет или нет себе быть детерминированным, сам выбирает как ему относиться к той или

иной ситуации. Задача педагога состоит в том, чтобы помочь ребенку совершить творческий акт самоопределения и тем самым уметь защитить свои цели, смыслы. Это требует развития в себе уверенности, чувства ответственности. А это элементы самозащиты. Самозащита, таким образом, является условием процесса самоопределения личности.

Самореализация дает возможность раскрыть личности свои индивидуальные способности, представляет собой сферу реализации потребностей, замыслов, целей. И здесь каждому человеку требуется воля, осознанное включение механизма внутренней защиты. Поэтому педагогу необходимо воспитывать у подростков волевые качества, создавать условия для самоутверждения, уметь защитить себя физически и психически в трудных ситуациях.

Самоорганизация – способность человека организовать свой режим жизни, обладание навыками психической саморегуляции, способности поэтапного движения к достижению целей и т.д. Большую роль играет здесь работа над собой, освоение рекомендаций «НОТ школьника», обмен опытом самоорганизации между детьми.

Самореабилитация – выступает способом восстановления энергетического баланса организма, психического равновесия, эмоциональной стабильности, т.е. освоение механизма внутренней защиты.

Самозащита в саморазвитии условно имеет следующие направления: физиологическое, психолого-педагогическое, социальное, тесно связанные между собой и неразрывные в реальной жизни.

1. Физиологическое направление самозащиты возникает, когда личность осознает необходимость защитить свой организм от болезней, самостоятельно решать проблемы оздоровления организма, поддержания его в хорошем рабочем состоянии, а именно: самостоятельно вырабатывать оптимальный режим жизни и работы в соответствии с индивидуальными особенностями, состоянием здоровья, разрабатывать и выполнять соответствующую данному человеку программу питания, физических и дыхательных упражнений, физических нагрузок, закаливания, отказа от вредных привычек.

2. Психологическое направление самозащиты представляет собой способы рационального включения механизма внутренней защиты: самостоятельного устранения негативных переживаний путем использования, например, методов саногенного мышления (Ю. Орлов), овладения методами релаксации, аутотренинга и т.д. Развитие в себе психологической устойчивости к трудным ситуациям, адекватной самооценки, реалистического уровня притязаний, склонности к надситуативной активности, адекватной атрибуции ответственности.

3. Социальное направление самозащиты проявляется в способности личности отстаивать свои права и интересы, самостоятельно решать возникающие проблемы в общении и корректировать свои отношения с людьми. Самостоятельно овладевать навыками культурного поведения, соблюдать нормы нравственности в отношении к миру, другим и себе,

заниматься самообразованием, воспитывать в себе положительные качества и черты характера как средства развития своего человеческого потенциала. Личность сама должна научиться определять свои личностные потребности, свои потенциальные возможности, интересы, уметь отстаивать свои убеждения.

2.3. Социально-педагогическое сопровождение.

В научной литературе используется еще одно схожее с предыдущими понятиями – «сопровождение». По мнению различных ученых (М.Р. Битянова, В.А. Горянина, В.С. Мухина), под сопровождением следует понимать взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем сопровождаемого.

В литературе термин «сопровождение» различен в зависимости от решаемых задач в социальной педагогике, педагогике, психологии, социальной работе. С учетом данных факторов выделяют педагогическое, социальное и социально-педагогическое сопровождение.

Социальное сопровождение рассматривается как целенаправленный процесс передачи обществом социального опыта с учетом особенностей и потребностей различных категорий учащихся с особыми адаптивными возможностями при активном их участии и обеспечении адекватных для этого условий, в результате которого происходит включение их во все социальные системы, структуры, социумы и связи, предназначенные для здоровых людей, а также активное участие в основных направлениях жизни и деятельности общества в соответствии с возрастом и полом, подготавливая их к полноценной взрослой жизни, наиболее полной самореализации и раскрытия как личности (Е.И. Казакова, Л.М. Шипицина).

Под педагогическим сопровождением понимается помощь личности в ее личностном росте, эмпатийное понимание воспитанника как открытое общение (И.Д. Фрумин, В.И. Слободчиков), особая сфера деятельности по приобщению личности к социальным и нравственным ценностям (А.В. Мудрик), направление деятельности педагога в самоопределении молодежи и создании условий для продуктивного развития личности (С.Н. Чистякова), и, наконец, «целостный комплекс», предполагающий модель поддержки, модель помощи, модель педагогического обеспечения (О.С. Газман).

В социальной педагогике социально-педагогическое сопровождение рассматривается в контексте сопровождения определенной категории – выпускников интернатных учреждений как совместное движение социального педагога (сопровождающего) и воспитанника (сопровождаемого), на основе прогнозирования перспектив поведения последнего и его самопроявления, направленное на стимулирование осмысления возникшей (возникающей) проблемы, ее существа и способов разрешения, а также обеспечение наиболее целесообразной помощи в самореализации в ситуации развития (Л.В. Соловьева).

2.4. Социально-педагогическая поддержка.

Анализ современных научных исследований по проблемам педагогической поддержки позволил сделать вывод, что педагогическая поддержка рассматривается учеными как особая педагогическая деятельность, обеспечивающая развитие индивидуальности, его самоопределение и самореализацию, в процессе образования; ориентированная на создание условий для преодоления ребенком препятствий в интеллектуальном, нравственном, эмоционально-волевом, психологическом и физическом развитии; процесс совместного с ребенком определения его интересов, путей преодоления проблем, помогающих самостоятельно достигать желаемых результатов в различных областях жизнедеятельности. Педагогическая защита требуется ребенку, когда он не осознает опасности и, следовательно, предполагает активное вмешательство педагога для ее устранения или осознания воспитанником.

Педагогическая поддержка характеризует помощь ребенку в процессе индивидуализации. Социально-педагогическая поддержка ребенка может быть рассмотрена в аспекте помощи ребенку в процессе не только социализации, но и самосовершенствования. Общим для этих двух педагогических феноменов является оказание помощи ребенку, а также пространство взаимосвязи процессов индивидуализации и социализации.

Социально-педагогическая поддержка имеет ряд особенностей.

Важнейшей частью социальной помощи детям является педагогическая составляющая, связанная с воспитанием и образованием ребенка, содействием в его развитии и успешной социализации. То есть деятельность, направленная на оказание социальной помощи детям, — это социально-педагогическая деятельность, которая представляет собой разновидность педагогической деятельности.

Л.А. Беляева и М.А. Беляева, рассматривают социально-педагогическую деятельность как «способ гармонизации отношений человека, группы и среды на основе удовлетворения потребности в социокультурной адаптации и самореализации, осуществляемой на основе развития личности, с одной стороны, и педагогической среды — с другой». Особый вид социально-педагогической деятельности, направленной на оказание социально-педагогической помощи детям, называется социально-педагогической поддержкой (Л.Я. Олиференко) [286, 310].

Социально-педагогическая поддержка предполагает объединение усилий общества и педагога (Н.А. Соколова). Но цель этого объединения исследователями трактуется по-разному. Одни считают, что общество и педагог объединяются для социальной защиты детей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации (Л.Я. Олиференко и др.), другие — для помощи в развитии индивидуальности, личности ребенка (Р.А. Литвак и др.), третьи — для помощи в процессе самореализации (Н.А. Соколова).

Однако социально-педагогическая поддержка может рассматриваться и как помощь со стороны педагога и привлеченного сообщества личности и группе

лиц для решения их проблем, успешного саморазвития в процессе социализации и духовного самосовершенствования.

В понятии «социализация» важным для понимания социально-педагогической поддержки является то, что личность не только усваивает, но и воспроизводит, обогащает определенную систему знаний, норм и ценностей, т.е. успешно самореализуется в обществе. А для этого индивиду требуется поддержка со стороны тех, кто призван помогать в развитии личности ребенку – педагогов в широком смысле (родителей, учителей, врачей, социальных педагогов, общественных организаций и лиц и т.д.). Причем важно понимать, что самореализация необходима личности не только в процессе практического воплощения интересов и возможностей, данных от природы, но и в процессе преодоления негативных качеств, черт характера, позитивного изменения направленности личности для реализации своих талантов и способностей. Самореализация в контексте данной работы рассматривается как возможность раскрытия своих индивидуальных способностей, развития личностных качеств на основе духовных ценностей через разнообразие видов и форм деятельности.

Итак, социально-педагогическую поддержку можно рассматривать как оказание помощи ребенку со стороны педагогов и общества с целью раскрытия индивидуально заданных способностей и качеств в процессе социализации и духовного самосовершенствования личности.

Компоненты социально-педагогической поддержки.

Социально-педагогическая поддержка представляет собой интеграцию организационно-управленческого, диагностико-проектировочного, интерактивно-коммуникативного, рефлексивно-аналитического, нормативно-правового компонентов, а также мировоззренческого компонента как ведущего.

Организационно-управленческий компонент ориентирован на организацию процесса социально-педагогической поддержки деятельности ребенка. Он решает следующие задачи: участие в разработке программы развития, образовательных программ образовательного учреждения, создание структур, необходимых для социально-педагогической поддержки (методические и психологические службы), организация повышения профессиональной компетентности педагогов в вопросах социально-педагогической поддержки детей, разработка программы мониторинга, материально-техническое обеспечение процесса, установление внешних связей с социокультурной средой города. В основе этого компонента решение проблем внутренней и внешней интеграции. Внутренняя интеграция состоит в объединении усилий структурных подразделений учреждения для разработки программы развития, ориентированной на социально-педагогическую поддержку ребенка, в создании на основе интеграции детских коллективов (школы, студии, ансамбли и т.п.). Внешняя интеграция заключается в установлении постоянного взаимодействия образовательного учреждения с социокультурной средой в целях достижения учреждением

целей социально-педагогической поддержки. Вариативность состоит в возможности наличия вариантов разработки программы развития, внутренней структуры учреждения в зависимости от ее целей.

Диагностико-проектировочный компонент ориентирован на изучение потенциала детей с целью выбора оптимального для них индивидуального образовательного пути и разработку проекта в виде программы деятельности коллектива и личности, обеспечивающей успешность процесса социализации школьников. При этом под диагностикой понимается деятельность по изучению состояния субъектов образовательной деятельности. Под проектированием – деятельность педагога по созданию проекта, представляющего собой прообраз предполагаемого объекта, состояния. Специфика социально-педагогической поддержки в образовательных учреждениях предопределила интеграцию диагностики и проектирования. С одной стороны, диагностика дает педагогу прямой материал для разработки программы деятельности, с другой – ребенок является субъектом собственной диагностики и проектирования индивидуального процесса социализации.

Интегративность на данном этапе заключается в интеграции видов педагогической деятельности (диагностики и проектирования), интеграции видов диагностик (социологической, психологической, педагогической), интеграции деятельности психологов, педагогов, методистов с деятельностью ребенка по его диагностике и определению индивидуального пути социализации. Вариативность состоит в возможности разработки разнообразных вариантов деятельности исходя из потребностей ребенка.

На диагностическом этапе проводится несколько исследований (социологических, психологических, педагогических), позволяющих впоследствии определить содержание, формы и методы работы с детьми.

Таким образом, этот компонент ответственен за изучение потребностей, способностей, возможностей ребенка, а также за процесс их самопознания, результатом которого становится выбор индивидуально-коллективного пути развития в форме индивидуальной или групповой программы, на содержание которой ребенок имеет право влиять исходя из своих познавательных и творческих потребностей.

Мировоззренческий компонент - развитие гуманной этической позиции субъектов среды, в том числе доброты, эмпатии, толерантности, готовности прийти на помощь другому, эстетического восприятия жизни и деятельности. Мировоззрение детей активно формируется и развивается в процессе деятельности. Мировоззрение – это целостное представление о природе, обществе, человеке, находящее выражение в системе ценностей и идеалов личности, социальной группы, общества. В основе мировоззрения лежит миропонимание, т.е. совокупность определенных знаний о мире; и мировосприятия, которое выражено в определенных идеалах, моделях и образах реальности, формирующихся в практической жизни, искусстве, литературе, науке, религии.

Мировоззрение всегда связано с чувственными отношениями, т.е. ощущением удовлетворенности или неудовлетворенности окружающей реальностью. Поэтому может возникать пессимистическое или оптимистическое мировоззрение, догматическое, или скептическое.

Мировоззрение всегда связано с убеждением. У каждого человека его мировоззренческие взгляды всегда складываются в результате длительной, сложной интеллектуальной работы. Такие взгляды становятся фундаментом его духовной культуры, сущностью его «Я», определяют жизненные позиции. Известно, что мировоззрение может формироваться стихийно, и тогда мы говорим об обыденном мировоззрении, под влиянием религиозных учений (религиозное мировоззрение), на основе специально организованного освоения научных знаний (научное мировоззрение).

Но сейчас появилось понятие гуманистическое мировоззрение в связи с осознанием глобальных проблем человечества: социальная несправедливость, экологические катастрофы, экономический глобализм и многое другое. Проблема человека, его взаимоотношений в условиях научно-технического прогресса, духовного развития являются ведущими для развития гуманистического мировоззрения.

Для устойчивого развития общества необходимо прежде всего обеспечить условия существования, бытия как самого общества людей, так и окружающей среды. Необходимо познавать не только мир, но и последствия его преобразования под обратным воздействием сознания, ставшего планетарным явлением.

Гуманистическое мировоззрение характеризует ценности человеческой жизни, развитие гуманного отношения к людям, их культуре и окружающей природе, и соответственно, умение строить отношения с людьми, уважительное и бережное отношение к растительному и животному миру, умение ценить и оберегать культуру, отраженную в архитектуре, живописи, произведениях писателей, поэтов, национальных традициях и т.д.

Современная школа, призванная развивать гуманистическое мировоззрение, должна помочь подростку увидеть взаимосвязь индивидуальных и общественных целей развития.

Однако некоторые педагоги старшего поколения продолжают транслировать цели, взгляды, образ мыслей советского периода (равные условия жизни, коллективные ценности, общественные интересы выше личных). Молодые педагоги, чье мировоззрение формировалось в перестроечный период и 90-е годы, активно отстаивают идеи и ценности капиталистического общества (индивидуализм, приоритет материальных ценностей и т.д.). В настоящее время необходимо вернуться к идеям ученых, которые говорили о духовных ценностях как основы воспитания (С.И. Гессен, И.А. Ильин, К.Д. Ушинский и др.).

Мировоззренческий компонент включает: духовно-ценностную и эстетическую деятельность, этикет сообщества, направленных на формирование мировосприятия; а также познавательную и

социализирующую атмосферу, направленных на формирование миропонимания, которые реализуются в деятельности и общении в урочное и внеурочное время.

Духовно-нравственная деятельность.

На уроках истории, литературы, религиоведения, биологии и других предметов, в процессе лекций, бесед, дискуссий происходит осмысление нравственных поступков и духовного поиска исторических личностей, литературных героев, ученых, тем самым постепенно формируются духовные ценности.

Во внеурочное время организуется совместная деятельность по благоустройству школы, помощи престарелым, малышам, инвалидам, защите птиц, животных, деревьев, водоемов. Ребята участвуют в очистке парков и лесных зон от мусора, заботятся о детских площадках, скульптурах, архитектурных памятниках, своих домах. Ребята участвуют в обсуждении проблем современного общества с его конфликтами и катастрофами, стремятся к определению их причин и способов разрешения. Участвуют в выработке правил жизнедеятельности, в основе которых лежит помощь слабым, новеньким, забота о них, культурные взаимоотношения мальчиков и девочек и т.д.

Следующее направление – эстетическая деятельность.

Эстетическая деятельность осуществляется в материально-предметной сфере, в облагораживании внешнего облика ее субъектов, в процессе освоения произведений искусства. Она должна быть привлекательной и многообразной, постоянно находиться в творческом развитии.

Материально-предметная сфера эстетической деятельности – это со вкусом оборудованные помещения, ее оформление. Важно чтобы объекты помещений стали объектами постоянного творческого воспроизводства, стимулирования художественного восприятия, развития эстетических чувств, вкуса, оценивания, творческого преобразования.

Внешний облик субъектов среды формируется прежде всего через личность педагога, который создает условия для детского творчества, способствует творческому развитию школьников, совместному и индивидуальному постижению эстетических свойств и образно-смысловых контекстов эстетического и художественного творения, развивая творческое сознание и творческое воображение (Л.П. Печко).

Педагог совместно с детьми рассматривает особенности моды, стиля одежды, рассматривает понятия «эстетического вкуса» и «безвкусицы», стремится демонстрировать эстетику своей одежды. Вопросы внешнего вида могут возникать и в учебное время, при обсуждении обликов литературных героев, на уроках МХК при изучении произведений искусства. А также во внеурочное время – во время дискуссий на классных часах о моде, ее направлениях, перспективах развития; в клубах общения, художественных кружках.

Эстетическая деятельность должна быть важным фактором гармонического, мажорного стиля взаимоотношений педагогов, школьников и их родителей. Окрики, брань со стороны учителя, а затем призывы к уважительному, гуманному, эстетическому общению школьников, вызывает у последних только обратную реакцию – неприятие эстетических норм взаимодействия, лживость и нежизнеспособность.

Эстетическая деятельность призвана обогатить учащихся способами вхождения в эстетическую культуру человечества. Поэтому разнообразие художественных кружков, клубов, студий (фитодизайн, фэн-шуй, дизайн-студия, ИЗО-студия, мастерская художественнойковки, скульптурная мастерская, мастерская резьбы по дереву, бисероплетение и многие другие), создают условия для стимулирования творческого и эстетического восприятия жизни, тем самым способствуют развитию духовных ценностей как барьера, защиты от низменных желаний и поступков личности.

Этикет – это не только правила культурного поведения, но и осознание его сущности как стремление личности не доставлять другому неудобства и оказывать помощь. Школьный этикет включает педагогический и ученический этикет, охватывает аспекты внешнего вида, речевого этикета, манеру поведения. Школьный этикет формируется на специально организованных занятиях в учебное время, на классных часах (тренинги, дискуссии, игры), в практической жизнедеятельности субъектов школы, в процессе общения, а также путем введения, осмысления и использования норм этикетного поведения, закрепленных в правилах для учащихся, уставе и законах школы.

Создание познавательной деятельности осуществляется на уроках при изучении научных теорий, фактов социальной жизни, общественно-политического развития в процессе активного включения школьников в их «переоткрытия», осмысления, осознания важности этого знания для себя (технологии мыследеятельностной педагогики, развивающего обучения, саморазвития и др.). Во внеурочное время – участие в предметных кружках и клубах, в проектной деятельности, в ученическом самоуправлении, взаимодействие с внешними учреждениями (другими образовательными учреждениями, центрами творчества, библиотеками, подростковыми клубами, вузами, общественными и государственными организациями и учреждениями), для участия в разнообразных конференциях, семинарах, акциях, играх.

Особенностями мировоззренческого компонента являются:

- взаимосвязь духовных ценностей личности с семейными, социальными, региональными, государственными, общечеловеческими;
- толерантность, т.е. поддержка права каждого иметь свою точку зрения;
- перманентное обновление содержания и форм работы, поддерживающее школьников в развитии и саморазвитии нравственных, познавательных и эстетических способностей;

- интегративность направлений и форм развития мировоззрения (изучение этикета на уроке и использование в практической деятельности влияет на развитие духовных качеств личности).

Интерактивно-коммуникативный компонент включает ребенка в познавательную, творческую деятельность, а также деятельность по решению личностных проблем, способствующую его успешной социализации.

Этот компонент предполагает интеграцию разных видов деятельности ребенка (познавательной, творческой, коммуникативной); интеграцию внутренней среды учреждения образования с внешней социокультурной средой (высшими учебными заведениями, учреждениями культуры, искусства, спорта, общественными организациями и т.п.) для организации исследовательской, творческой работы школьника; интеграцию деятельности педагога, психолога, методиста. Вариативность проявляется в выборе форм, технологий деятельности педагога и ребенка.

Задача педагога заключается в организации процесса деятельности. Содержание, формы, методы образовательного процесса зависят от его направления. Однако есть общие аспекты: практико-ориентированный характер (преобладание в общем объеме времени практических занятий); личностно-ориентированный характер (определение содержания, форм, методов воспитания исходя из интереса ребенка); разнообразие форм занятий (деловые, ролевые игры, экскурсии, занятия-диспуты, дискуссии, лабораторные, практические занятия в архивах, мастерских, творческих студиях и т.п.), праздников, и иных мероприятий; отсутствие оценочной системы. Педагог в образовательном процессе выступает как старший, опытный коллега, консультант, партнер в совместной деятельности, что определяет необходимость организации воспитательного процесса с преобладанием индивидуальных и групповых форм работы.

Таким образом, содержание интерактивного компонента состоит в осуществлении практической деятельности при поддержке педагога через создание продукта самостоятельной работы в избранной им сфере науки, культуры, искусства.

В общении и коммуникации утверждаются гуманные и равноправные отношения между взрослыми и детьми, гуманные, гармонического стиля отношения, основанные на взаимном интересе, уважении к чужому мнению, договоре, демократических принципах, цивилизованном (правовом) решении конфликтных ситуаций.

Интерактивно-коммуникативный компонент социально-педагогической поддержки реализуется и в совместной деятельности по оказанию помощи ребенку в решении его проблем.

Рефлексивно-аналитический компонент состоит в анализе результатов социально-педагогической поддержки детей на четырех уровнях – деятельности ребенка, коллектива учащихся, педагога, учреждения, по итогам которого определяется программа коррекционных мер.

Оценивая деятельность ребенка, социальный педагог определяет результаты его познавательной, творческой деятельности посредством выявления уровня социально-личностной компетентности, оценки качества самостоятельной деятельности. Социальный педагог помогает ученику провести анализ собственной работы, что позволяет развивать рефлекссию и самокоррекцию личности.

Анализ деятельности коллектива учащихся осуществляется как самостоятельно социальным педагогом путем анкетирования, беседы, наблюдения, так и самим коллективом учащихся, которые в процессе обсуждения не только оценивают свою работу, но и вносят коррективы и предлагают перспективы дальнейшего развития.

Содержание деятельности педагога в рамках этого компонента заключается в анализе и самоанализе степени реализации целей образовательной программы, динамики собственного профессионального развития и, исходя из этого, в определении путей коррекции своей деятельности. На уровне учреждения анализируются результаты реализации программы развития, образовательной, целевых программ; деятельности методической и психологической служб по повышению профессиональной компетентности педагогов, по разработке и реализации программы мониторинга, его инструментария (экспертиза образовательных и воспитательных программ и т.п.). Определяются проблемы, разрабатывается система мер коррекционных мероприятий.

Главными задачами в деятельности современного педагога являются обеспечение индивидуального развития и саморазвития ребенка, поддержка в решении жизненных проблем, защита его достоинства и прав.

А.С. Макаренко в своих работах указывает на необходимости соблюдения дисциплины, введения законов о защите слабых, младших, «новеньких», учить детей саморегуляции, оптимизму.

Такой подход созвучен с нашими представлениями о социально-педагогической поддержке ребенка в коллективе.

Нормативно-правовой компонент – определение прав ребенка в соответствии с законодательной базой самого образовательного учреждения, правового положения в школе как учителей, родителей, так и учеников; владение нормативно-правовыми документами разного уровня – от законов до распоряжений и приказов на уровне образовательного учреждения, направленных на защиту прав ребенка; просвещение детей об их правах и обязанностях, организация процесса нормотворчества в образовательном процессе, просвещение педагогов и родителей; отстаивание прав ребенка в судебных органах.

Содержание и механизмы развития социально-педагогической поддержки.

Итак, социально-педагогическая поддержка необходима ребенку в процессе социализации и духовного самосовершенствования для успешной самореализации. Механизмами самореализации выступают процессы

самопознания и творчества, которые также нуждаются в педагогическом сопровождении. Самопознание и творчество – это и сферы социализации, обеспечивающие активность процесса самореализации.

Рассмотрим аспект самопознания.

Самопознание - объективный психический процесс познания человеком самого себя, своих внешних и внутренних характеристик, особенностей своего взаимодействия с самим собой, с внешним миром и другими людьми. Самопознание является когнитивной составляющей самосознания личности, связанной с переживаниями и эмоционально-ценностным отношением к себе.

Подробный анализ теоретических и экспериментальных исследований позволяет утверждать, что самопознание личности может активизироваться в условиях интроспективного уединения (В. Вундт, Н.Я. Грот, Т. Липис, Э. Цветков и др.); общения, включая аутокоммуникацию (Б.Г. Ананьев, А.Л. Бодалев, Л.П. Гримак и др.); активной предметной, творческой, когнитивной деятельности и социального взаимодействия (Л. Пфендер, С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин и др.). Необходимыми условиями активизации самопознания, по мнению большинства практико-ориентированных авторов (А.В. Мудрик, Б.М. Мастеров, И.С. Кон, В.А. Петровский, Г.А. Цукерман и др.) являются: наличие интереса к собственной личности, определенный уровень интеллектуального и рефлексивного развития, самопринятие.

Анализ философской литературы позволяет вычленить следующие функции самопознания в жизнедеятельности человека: самопознание как средство познания мира; самопознание как средство самосовершенствования; самопознание как условие адаптации к окружающему миру; самопознание как самоценная форма активности («самосозерцание»); самопознание («самоуглубление») как способ «ухода», защиты от мирских проблем.

Философы и психологи считают кризис (противоречие) главным механизмом развития и саморазвития. Самопознание, в силу своей специфической двойственности, может служить условием, провоцирующим возникновение кризиса (проблемы). Одновременно самопознание является необходимым механизмом, обеспечивающим оптимальное и самостоятельное решение личностью значимых для нее проблем. Важнейшим условием оптимального выхода личности из кризиса является направленность самопознания на положительное самоотношение.

Являясь этапом концентрации кризисных изменений по всех сферах личности, отрочество становится сензитивным периодом активизации процесса самопознания. Особенности подросткового возраста: развитие самосознания и мотивационной сферы, изменение образа тела, расширение интеллектуальных способностей, конфликтность и ролевая дезадаптированность, противоречивость ценностных ориентации и другие обуславливают возникновение устойчивой потребности к самопознанию.

Обобщая исследования Л.С. Выготского, В.И. Землянухина, И.С. Кона, А.В. Мудрика, Д.Б. Эльконина, Э. Эриксона и педагогические наблюдения, среди

особенностей подросткового самопознания можно выделить ряд противоречивых черт: актуальность потребности в познании самого себя при недостаточном владении способами и средствами самопознания; расширение интеллектуальных возможностей для получения большего объема информации о себе при отсутствии умения критического ее отбора; тяга подростка к общению со значимыми для информации о себе людьми и частое неприятие его референтной группой; острота протекания внутриличностных и межличностных проблем и вялая рефлексивность самопознания, самооценки. Эти и другие противоречия обуславливают востребованность педагогически грамотной помощи подросткам со стороны взрослых (Т.А. Мерцалова).

Педагогическое сопровождение самопознания школьников реализует четыре функции:

- Мотивационная функция: помощь подростку в осознании потребности в самопознании, развитие этой потребности, ориентация мотивационной сферы самопознания школьника на цели самореализации.
- Информационная функция: трансляция школьнику необходимых ему знаний о человеке, о мире и системе взаимодействия с ним с акцентом на соотнесенность полученных знаний с собой; адаптация этой информации для адекватного восприятия ее подростком.
- Технологическая функция: предоставление школьникам технических и дидактических средств самопознания, обучение методикам их выбора и использования, формирование у подростков умений и навыков необходимых для адекватного самопознания.
- Реабилитационная функция: выявление необходимости помощи подростку в процессе самопознания; оказание помощи в устранении негативных последствий самопознания: обучение школьника навыкам саморегуляции и самореабилитации (совокупность способов и форм восстановления энергетического баланса организма, психического равновесия, эмоциональной стабильности); создании атмосферы помощи и поддержки.

Педагогическое обеспечение самопознания школьников определяется как личностно-ориентированная педагогическая технология, представляющая собой систему методик социально-педагогической поддержки, направленных на оптимальное и максимально естественное осуществление ребенком познания себя, способствующего свободному и самостоятельному развитию его личности. Цель педагогического обеспечения самопознания – оказание социально-педагогической поддержки и, тем самым, создание условий для осознания и реализации школьником потребности в познании самого себя.

Следующий механизм социально-педагогической поддержки – педагогическое сопровождение процесса развития творчества личности. А это в результате становится сотворчеством педагога и ребенка. Организация сотворчества со стороны педагога является эффективным средством социализации.

Если мы говорим о помощи ребенку в процессе социализации, то тогда сущность социально-педагогической поддержки заключается в сопровождении процесса сотрудничества и сотворчества педагогов и воспитанников, позволяющего каждому из участников в процессе взаимодействия самореализоваться, раскрыть свои возможности, развить свои способности, тем самым успешно интегрироваться в общество.

Совместная работа педагога и воспитанников может протекать на трех уровнях: выполнение заданий по поручению педагога или лидеров детского коллектива, затем на уровне сотрудничества (коллективная деятельность на основе общих интересов, совместно принятых целей, ожидаемых результатов, способов работы). Высшим уровнем взаимодействия является сотворчество.

Термин «сотворчество» имеет две смысловые части – приставку «со» (означающую общее совместное участие в чем-нибудь) и самостоятельное понятие «творчество», которое в своем определении имеет ключевые слова – «деятельность», «общение» и «мышление».

Потребность в творчестве присуща только человеку, обладающему необходимым интеллектуальным потенциалом, знаниями, умениями, навыками преобразующей деятельности, направленностью и волей. Творчество существует везде и всегда, где человек воображает, комбинирует и создает что-либо новое, писал Л.С. Выготский. Процесс становления личности, в ходе которого индивид усваивает, перерабатывает и по-своему воспроизводит общественный опыт, ценности, нормы, отношения, проявляя собственную субъектную позицию, определяется как социализация. Л.И. Божович утверждала, что стержнем социализации личности является ее мотивационная сфера, ключевой характеристикой которой является направленность.

Одной из разновидностей направленности личности, пишет С.В. Евтушенко, является креативность, - буквально «творческость» - творческая направленность, формируемая при определенных условиях на основе развития мировоззрения, духовных ценностей, творческих способностей, делающая человека пионером науки, искусства, техники, лидером. Креативность является мощным фактором социализации, определяет развитие субъектной позиции, характеризующейся такими чертами, как увлеченность и целеустремленность, самостоятельность и стремление разделить творческий успех, принести пользу людям, ответственность и инициативность, стремление к сотрудничеству и чувство общности, желание и готовность привлечь и повести за собой сверстников.

Проблеме сотворчества посвящены труды Е.Н. Ильина, В.А. Кан-Калика, Н.Д. Никандрова, В.М. Позднякова, Е.С. Полат, Ю.В. Сенько и др. Идеи и концепции познавательной, творческой активности, самостоятельности субъектов образовательной деятельности раскрыты в работах Г.С. Батищева, Д.Б. Богоявленской, П.Я. Гальперина, Р.М. Грановской, В.В. Давыдова, А.Н.

Леонтьева, П.И. Пидкасистого, Н.А. Половниковой, Н.И. Рейнвальда, Т.И. Шамоной и др.

Проблема сотворчества субъектов образовательного процесса рассматривается в контексте проблематики коллективной деятельности, осуществления совместной проектировочной деятельности педагога и обучающихся, средств коммуникации, методик активизации творческой деятельности.

Творческому взаимодействию субъектов образовательной деятельности свойственны такие признаки как: гуманистичный, со-бытийный, со-труднический, со-причастностный, понимающий характер. Поэтому можно выделить основные компоненты сотворчества как деятельности: со-трудничество (совместный труд, работа), со-бытие (субъект-субъектные взаимоотношения, принятие общих идей и ценностей, взаимосвязь разных субкультур), со-чувствие (эмпатия). Факторами сотворчества выступают: наличие творческих способностей у педагога и их формирование у воспитанника, наличие творческой идеи, цели деятельности и ожидаемого результата, смысловое творчество, творческая активность участников взаимодействия и т.п.

Сотворчество формируется при условии внутренней и внешней активности личности в процессе взаимодействия с другими и социумом.

Человек, стремящийся к саморазвитию, оказывает влияние на актуализацию потребности в самодвижении у другого в процессе их совместной деятельности. Педагог в процессе сотворчества как феномен межличностного взаимодействия будет оказывать непосредственное влияние на формирование духовного самосовершенствования воспитанника и его успешной социализации в процессе самореализации.

Ребенок самореализуется постоянно, однако каждый возрастной период имеет свою специфику. У младших школьников самореализация связана с успешным выполнением разовых поручений, материализацией сиюминутных творческих и трудовых замыслов на нравственной основе. У подростков – с успехами в межличностных отношениях со сверстниками, поиска своей индивидуальности, своего сущностного Я. У старшеклассников – с выбором профессионального и жизненного пути, в соответствии с духовными ценностями.

Итак, механизмами социально-педагогической поддержки являются: процесс самопознания, сотворчества (творческое общение и деятельность), которые направлены на социальное развитие и духовное самосовершенствование ребенка.

Социально-педагогическая поддержка имеет следующие виды: социальная, материальная, психологическая, физическая.

Социальный вид социально-педагогической поддержки предполагает:

- оказание помощи ребенку в установлении дружеских контактов, освоению способов бесконфликтного взаимодействия, договорных отношений;

- принятию норм и правил жизнедеятельности коллектива и законов общества;
- развитию интеллектуальных, эстетических, этических способностей;
- развитию качеств и черт характера, необходимых для полноценной жизнедеятельности, в процессе организации коллективной трудовой и творческой деятельности, нормотворчества (коллективная разработка правил и законов жизни коллектива и их поддержание) и т.д.

Материальная социально-педагогическая поддержка характеризуется как:

- оказание материальной помощи детям из неблагополучных и малообеспеченных семей;
- воспитание уважения к материальным ценностям;
- организация хорошо оборудованного пространства для образовательно-воспитательных целей.

Психологическая социально-педагогическая поддержка – это совокупность способов и мер, которые направлены:

- на оказание помощи в психологической стабилизации личности; избавление от комплексов, развитие психологической защищенности;
- на поддержание положительных эмоций, оптимистического взгляда на мир;
- на развитие психологической устойчивости личности;
- на развитие творческой активности личности, способности понять и раскрыть себя, развивать свою Я-концепцию, защищать свою уникальность.

Обеспечение психологической социально-педагогической поддержки включает:

- действия, направленные на психологическую стабилизацию личности, на успешное преодоление и прекращение негативных, травмирующих ребенка переживаний;
- использование новых способов воспитательных воздействий, нового уровня отношений, создание определенных условий для воспитанников в связи с переходом их от одного этапа психического развития к другому, т.е. с появлением новых психических особенностей личности;
- создание атмосферы защищенности в микросоциальной среде; индивидуальную работу по созданию состояния покоя на фоне релаксации, положительной эмоционально насыщенной обстановки.

Физическая социально-педагогическая поддержка – это:

- помощь ребенку в своевременном выявлении заболеваний (диспансеризация, индивидуальное обследование, наблюдение) и направлении на лечение;
- помощь в овладении основами физической культуры (физические упражнения, спорт, туризм, методы закаливания организма, методы релаксации, массажа и самомассажа);
- помощь в овладении способами защиты в случаях природных катаклизмов, опасности материальных объектов путем теоретических и практических занятий на уроках биологии, ОБЖ, во время турпоходов, экскурсий, во

внеклассных мероприятиях, использовании здоровьесберегающих технологий в работе.

Современная педагогика должна исходить из положения необходимости развития у детей качеств, помогающих человеку реализовать себя как существо сугубо общественное и как неповторимую личность, со своими специфическими запросами и индивидуальными способами духовной и социальной самореализации.

Основаниями для классификации социально-педагогической поддержки являются:

- по способам организации деятельности: индивидуальная (психотерапевтические беседы), коллективная (занятия, тренинги, игры, праздники, клубы, студии, экскурсии и т.д.), общешкольная (система поддержки в школе, например, создание психологической службы помощи);
- по направлениям воспитательной работы педагога: познавательное (помощь в учении: консультации, факультативы, ученическое наставничество); эстетическое (помощь в освоение этикета, эстетическое оформление класса, экскурсии), физическое (поддержка здоровья школьников – физкультминутки, спортивные игры, занятия спортом в соответствии с индивидуальными особенностями и интересами, беседы, дискуссии о здоровом образе жизни, наличие спортивного инвентаря и площадок), трудовое (самообслуживание, забота о пришкольном участке), шефское (помощь младшим школьникам, престарелым жителям микрорайона: игры, праздники, трудовые акции), творческое (игры, праздники, театрализация и т.д.).
- по основным сферам жизнедеятельности ребенка: блок «Здоровье»: диагностика, помощь в оздоровлении, развитие здоровья школьников, общешкольная программа помощи в оздоровлении школьников; блок «Общение»: помощь в решении проблем в общении школьников, психотерапевтические беседы и консультации, помощь в разрешении конфликтов; блок «Учение»: оказание помощи конкретному ребенку в учении, дополнительные занятия, факультативы; блоку «Досуг»: помощь школьникам в подборе клуба, кружка, секции);
- по методам воспитания – методы социально-педагогической поддержки здоровья, с помощью которых у ребенка укрепляется физическое и психическое здоровье, эмоционально-волевая сфера; методы социально-педагогической поддержки развития духовных и нравственных чувств, направленных на обновление и духовное обогащение личности, ответственность за судьбу Родины.

Важно выделить группы детей, нуждающиеся в социально-педагогической поддержке в процессе социализации. Остронуждающиеся – дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, дети с девиантным поведением, дети проблемных семей, одаренные дети. Однако поддержка необходима и детям группы «норма», которые попадают в процессе жизнедеятельности в сложные (трудные) ситуации и, не имея социального опыта, испытывают

личностные проблемы и трудности в нахождении адекватных способов их разрешения в процессе развития.

Основными функциями социально-педагогической поддержки являются:

- развивающая (оказание помощи в социальном развитии и духовном самосовершенствовании);
- стабилизирующая (остановка негативных переживаний, ухудшения физического и психического состояния здоровья);
- корректирующая (деятельность, направленная на оказание помощи и поддержки).

2.5. Культурно-воспитательная среда и воспитание

В странах, где путь развития базируется на гуманистических ценностях, воспитание эффективно осуществляется путем развития культурно-воспитательной среды в социуме. Использование определения «культурная» в характеристике среды имеет большое значение в современном образовании. Сегодня широко распространяются идеи о ведущей роли культуры в развитии цивилизации. Культура – (от лат. возделывание, обработка) есть процесс и механизм как сохранения и трансляции ценностей, так и их постоянного порождения и пересмотра в сфере познания, общения и творчества, это среда социально значимого возвращения человечности и пространство свободного произрастания новых элементов творческого опыта, его самоорганизации, саморазвития и самообновления. Л.П. Бучева выделяет в понятии «культура» ценности, формы коммуникаций, взаимодействий и общения [67]. Существует более 400 определений понятия «культура» только в научных трудах российских ученых. Это результат реального многообразия проявлений культуры, ее внедренности фактически во все проявления социальной жизни, ее контекстности, многомерности и полисистемности, а значит, и высокой степени значимости для социума.

Культурная среда в целом – пространство жизнедеятельности людей. Это – окружающее человека пространство, освоенное им и неосвоенное (но потенциально возможное), предметное и знаковое, ценностное для него и нейтральное. Это – и макросреда, и непосредственное социокультурное поле общения; микросреда, где личность активно действует и реализует себя как субъект культуры и где, главное, она выбирает наиболее значимое как материал для самообразования и самостроительства. Культурная среда – это пространство потенциальных возможностей культурного развития человека, тогда как социокультурная среда выступает непосредственно активным фактором влияния на человека, его взгляды, вкусы, мировоззрение в целом [147].

Особое место в культуре принадлежит образованию. Образование, обслуживая ту или иную культурную эпоху, «зеркалит» ее признаки, актуализирует те или иные смыслы мира артефактов. Господствующая же культура определяет способы формирования конкретного социально-

педагогического идеала (модели личности, успешно действующей в культурных реалиях).

Каждое поколение формируется под влиянием природы и культурной среды, созданной человеком (геобиоценозные условия – Л. Гумилев). Так совершается своеобразный круговорот: человек «опредмечивает» в ней свой тип сознания, а в результате «раскодирования» смысла артефактов, созданных предыдущим поколением, формируется сознание нового поколения, способного создавать культурные программы. Чтобы «расшифровать» смыслы артефактов, каждому следующему поколению необходим посредник, поскольку обретение смыслов не передается генотипически, а находится в сфере социального наследования. Культурная среда не сама по себе. В результате появляется специальный вид деятельности – педагогическая, которая обеспечивает социальное наследование. «Образование – это способ коллектива приобщить молодое поколение к ценностям и навыкам, характеризующим культуру данного общества», — пишет французский педагог А.И. Марру [194].

Интерес к вопросам культуры, непрерывно нарастающий в отечественных гуманитарных науках с конца 60-х гг., в педагогике не проявлялся системно. Исследователи стали последовательно применять понятие культуры образования для характеристики качественного состояния педагогической действительности в целом или отдельных ее явлений и процессов только в последнее десятилетие (Е.А. Александрова, Е.В. Бондаревская., Н.Б. Крылова, А.В. Розин, Н.Е. Щуркова и другие).

Е.В. Бондаревская рассматривает *культуру образования* как «часть общечеловеческой культуры, в которой в наибольшей степени запечатлены духовные и материальные ценности, а также способы творческой педагогической деятельности людей, необходимые человечеству для обслуживания исторического процесса смены поколений и социализации (взростания, становления) личности» [57].

Новая стратегия образования направлена на выявление и развитие творческих интересов и способностей каждого ребенка, на стимулирование его самостоятельной образовательной деятельности. Это возможно при условии организации разнообразия культурных образовательных сред, обеспечивающих организацию жизни школьного сообщества, глубинного общения детей и взрослых и их творческого самоутверждения, саморазвития каждого ребенка.

Культурная среда в образовании может быть рассмотрена *на макроуровне* как пространство формирования и совершенствования педагогической культуры в целом (НИИ, вузы, школы, ИПКРО, методические центры, педагогические средства массовой информации и др.); педагогического влияния на процессы развития личности в обществе (средства массовой информации: телевидение, печать, Интернет, различные образовательные курсы и система образования в целом) и *микроуровне* – как культурная среда микросоциума, в том числе образовательного учреждения.

Образовательная среда – часть социокультурного пространства, где взаимодействуют различные образовательные системы, процессы и явления, субъекты и предметы с целью развития и создания условий для саморазвития личности. Образовательная среда создается и индивидом, поскольку каждый развивается сообразно своим индивидуальным задаткам, интересам, жизненному опыту и строит уникальное собственное пространство вхождения в культуру, свое видение ценностей, приоритетов познания и способов саморазвития (Крылова Н.Б.) [194].

Социальная среда, ее уровни и типы

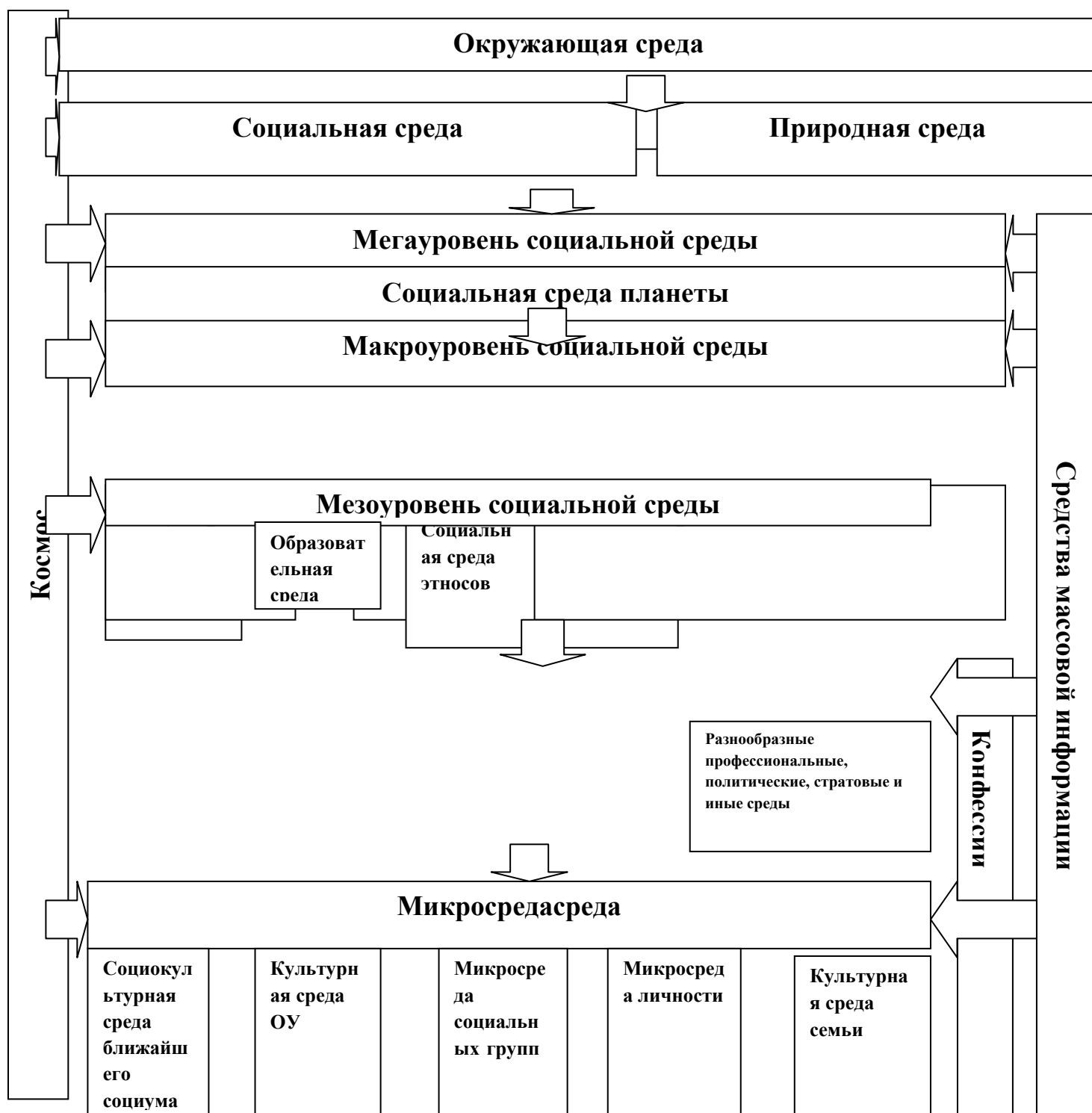


Рис.1 Социальная среда, ее уровни и типы.

Расположение типов социальной среды весьма условно, так как каждая из них может быть рассмотрена на каждом последующем или предыдущем уровне в зависимости условий применения.

Современная культурная парадигма образования ориентирована на: гуманистические культурные ценности; процессы общения, взаимодействия, разнообразную совместную деятельность детей и взрослых; развитие общей

культуры детей и взрослых, педагогической культуры педагогов и родителей учащихся; культурные нормы и духовную сферу общения и сотрудничества детей и взрослых; культурную среду школы, предполагающую творческую, продуктивную совместную деятельность детей и взрослых как стержень их взаимодействия, а также самоуправление как свободную форму самоорганизации гражданского сообщества школы; культурные традиции школы; разнообразную образовательную среду; культуру отдельных сообществ школы, социума, семьи, личности [194].

Сущность культурно-воспитательной среды общеобразовательного учреждения (школы) определяется тем, что она отражает идеи и ценности современной ей культурной парадигмы образования, включает в себя культурные процессы развития и саморазвития базовой культуры личности ребенка, педагогической культуры учителей и родителей учащихся, особенности взаимодействия субкультур ее основных субъектов.

Педагогическое влияние на развитие культурно-воспитательной среды школы заключается в деятельностном стремлении педагога усилить ее позитивные влияния. Позитивными влияниями в педагогике считаются те, которые ведут личность по пути ее взросления к идеальному образу человека, выработанному в данном обществе. Ведущим оценочным компонентом, приближающим к цели образования, выступают ценности.

Это пространство культурного самоопределения ребенка в соответствии с его индивидуальными особенностями и культурными предпочтениями (субкультура ребенка), с одной стороны. Но и сфера педагогических влияний, т.е. создания педагогических условий для развития и саморазвития личности ребенка, которая определяется как культурно-воспитательная среда образовательного учреждения, с другой стороны.

Педагогическое влияние рассматривается как принятый сообществом результат:

- помощи и поддержки ребенка в его индивидуальном развитии и саморазвитии;
- участия педагога в инновационной деятельности;
- помощи в создании школьных традиций, лично значимых для детей;
- создания условий для коммуникативного (разнообразные сообщества) обеспечения и интерактивного взаимодействия с учащимися и коллегами;
- оказания помощи в освоении правил жизнедеятельности в школе, социуме; в освоении знаний, планировании, проведении, рефлексии (анализе) деятельности; в овладении культурными способностями;
- реализации культурного опыта педагога в процессе совместной деятельности с детьми и коллегами;
- участия в организации коллективной жизни и самоуправления, развитии новых сообществ в соответствии с культурными запросами школьников;

- участия в развитии информационной и знаково-символической среды школы.

Именно аспект педагогического влияния, как детерминирующий процесс развития культурной среды школы и личности в ней является сущностным отличием от определений других авторов (Н.Б. Крыловой, Е.А. Александровой). Если культурная среда – это пространство условий, необходимых для развития личности, то в науке педагогические условия рассматриваются как результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, способов, организационных и коммуникативных форм образования (воспитания, обучения) для достижения педагогических целей.

Целенаправленность педагогической деятельности не связана с навязыванием ребенку представлений о том, кого из него необходимо воспитать.

В культурной среде школы педагоги определяют задачи реорганизации школьных помещений и зон рекреации, организации культурной деятельности в детских сообществах, а также преобразования учебных программ и планов на принципах разнообразия, вариативности и альтернативности в соответствии с результатами диагностики образовательной деятельности школы. Это дает ученику возможность выбора деятельности, родителям – возможность увидеть перспективы и потенциал своего ребенка, школе – стать подлинным культурным центром для детских и взросло-детских сообществ. Но одновременно это дает педагогу возможность повысить свою педагогическую культуру, поскольку культурная среда школы не может функционировать, если учительская среда консервативна и не воспринимает нововведения.

Целенаправленность педагогических влияний помогает выявить специфику культурной среды образовательного учреждения, определяемую педагогической культурой учителей, родителей, частично учеников, уровнем их личностной и социальной активности.

Разнообразие методик и технологий работы, выбранных коллективом учителей в соответствии с их индивидуальными особенностями и особенностями школьников, а также социокультурной средой региона, ориентация на обновление содержания педагогической деятельности и форм работы, стремление к совершенствованию своих личностно-профессиональных качеств и способностей, основанных на нравственных и педагогических идеях, определяют процесс развития культурной среды.

Определяющим элементом культурной среды являются те уникальные отношения между ее субъектами, которые направлены на развитие и саморазвитие личности. Они пронизывают все компоненты культурной среды школы. Именно эти отношения создают тот особый образ жизни, в котором творчество, социальные инициативы, познавательная активность, взаимопомощь и сотрудничество детей и взрослых «заряжают» других без всякого принуждения и насилия. Тем самым создаются условия для

свободного выбора тех сфер, которые направлены на реализацию актуальных потребностей и интересов личности и востребованных современным обществом.

Необходимо определить место культурной среды образовательного учреждения в средовом окружении.

Окружающая среда включает в себя социальную и природную среды. Культурная среда как часть социальной среды является пространством, создающим разнообразные среды: социокультурную, семейную, стратовую, «уличную» и многие другие, в том числе образовательную среду. Образовательная среда, в свою очередь, является средством развития самой культурной среды и включает все направления жизнедеятельности людей, связанные с образованием и самообразованием. Педагогическая среда может быть рассмотрена как часть образовательной среды, охватывающая все процессы и явления, которые взаимосвязаны с личностью педагога и его целенаправленной деятельностью. Выделение культурного фактора активного участия личности в развитии материального, духовного и природного компонентов окружающей среды, а также ее саморазвитии определяют сущностное отличие культурной среды от социокультурной (опосредованный и непосредственный контакт с субъектом), окружающей среды (непосредственный контакт с субъектом) и образовательной среды (качество предоставляемых образовательных услуг).

Разработанное Н.Б. Крыловой понятие «культурная среда конкретного образовательного учреждения» рассматривается как пространство культурного развития детей в детской общности, вбирающее те же основные параметры среды, что уже были упомянуты – отношения, ценности, символы, вещи, предметы [273].

Культурная среда образовательного учреждения, в отличие от педагогической среды школы, рассматривается как пространство культурных процессов, связанных с культурными запросами субъектов среды (педагогов, учеников и их родителей), их индивидуальными проявлениями и особенностями, находящимися в поле зрения педагога, использующего возможности культурной среды для полноценной помощи детям в процессе их развития и саморазвития.

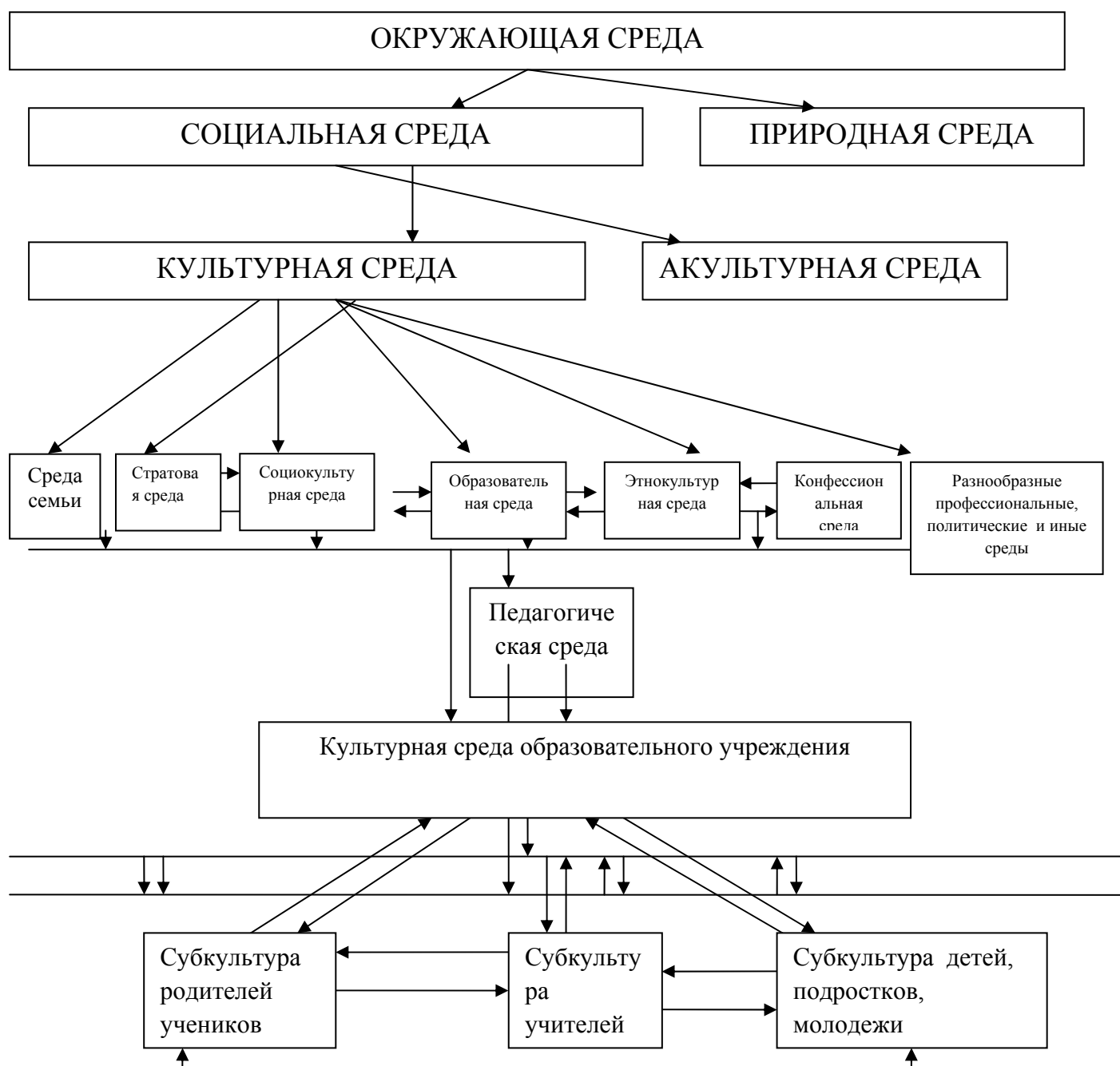


Рис. 1. Место культурной среды общеобразовательного учреждения в средовом окружении.

В российской школе необходимо развивать культурную среду – как динамичную систему ценностей, отношений, предметов, обеспечивающих формирование культурных способностей, опыта ее субъектов в процессе их взаимодействия.

Культурно-воспитательная среда рассматривается как пространство взаимодействия субъектов по созданию ценностных, базовых, функционально-образующих, предметно-практических условий, обеспечивающих процесс развития и саморазвития базовой культуры школьника, педагогической культуры учителей и родителей учащихся.

Культурно-воспитательная среда образовательного учреждения является не только важным источником культурного развития личности, но и идейно-ценностной атмосферой культурного становления личности и внутришкольных сообществ, определяет духовно-нравственный, творческий и интеллектуальный «климат» (уклад, образ жизни) образовательного учреждения, оказывает свое влияние на культурную среду социума, при этом происходит взаимообогащение этих сред.

В педагогических публикациях встречаются иные понятия, используемые как синонимы культурной среды школы.

При рассмотрении культурной среды, А.Н. Тубельский использует видовое понятие «*уклад жизни школы*», под которым он понимает такую организацию всех элементов учебно-воспитательного процесса, которая задает стиль, дух, атмосферу всей школьной жизни [373]. Уклад – установившийся порядок, сложившееся устройство (общественной жизни, быта и т.п.). Поэтому его понимание как способа жизнедеятельности субъектов среды, определяющего ее устойчивость, характеризует результат процесса развития культурной среды. Уклад, на наш взгляд, формируется из традиций, в процессе взаимоотношений и взаимодействия его субъектов, то есть в процессе открытой и свободной коммуникации и совместной деятельности, основанной на взаимопомощи и поддержке, в материальном аспекте – определенных атрибутивных и символических формах оформления школы.

Ряд авторов в педагогике (О.С. Газман, В.А. Караковский, Л.И. Новикова и др.) при рассмотрении процессов развития личности в школьной среде используют понятие климата как ее синоним. В психологии есть понятие «*социально-психологический климат*» – качественная сторона межличностных отношений, проявляющаяся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе. Важнейшие признаки благоприятного социально-психологического климата: доверие и высокая требовательность членов группы друг к другу, доброжелательная и деловая критика, свободное выражение собственного мнения при обсуждении вопросов, касающихся всего коллектива; отсутствие давления руководителей на подчиненных и признание за ними права принимать значимые для группы решения; достойная информированность членов коллектива о его задачах и состоянии дел при их выполнении; удовлетворенность принадлежностью к коллективу; высокая степень эмоциональной включенности, взаимопомощи в ситуациях, вызывающих состояние фрустрации у кого-либо из членов коллектива; принятие на себя ответственности за состояние дел в группе каждым из ее членов и пр. Климат зависит от стиля руководства. Синонимы – морально-психологический климат, психологический климат, психологическая атмосфера коллектива (Ожегов) [285]. Поэтому в нашем исследовании «климат» как один из аспектов среды – это эмоционально-нравственное отношение субъектов

среды, которое формируется через педагогическую поддержку и идеи саморазвития и основано на духовно-нравственном отношении и информационной насыщенности. На предметно-практическом уровне школьный климат создается путем развития психолого-педагогической атмосферы, умелых управленческих решений. Создается атмосфера безопасности, уюта и комфортности, положительной эмоциональности, оптимизма и уверенности.

Еще одно понятие – «*атмосфера*», это окружающие условия, обстановка (товарищеская атмосфера, атмосфера доверия), педагогически характеризующая создание благоприятной (или неблагоприятной) обстановки для развития и саморазвития личности (Ожегов) [285].

Один из способов уточнения сущности культурной среды – анализ взглядов исследователей по данному вопросу.

Показателями развития культурно-воспитательной среды школы являются:

- принятие школьным сообществом гуманистических и демократических ценностей,
- формирование разнообразных детских и детско-взрослых сообществ в процессе разнообразной деятельности,
- «переплетение» (интерактивное взаимодействие) субкультурных полей учителей, учеников и их родителей с целью выхода на субкультуры, обеспечивающие эффективный процесс саморазвития личности и успешное вхождение в общекультурное пространство.

Сущность процесса ее развития определяется совокупностью целей, ценностей, сущности, содержания, этапов, стадий, критериев, показателей, уровней, а также направлений и условий, способствующих позитивным изменениям совершенствования общеобразовательной школы, формированию ее уникальности; тем, что он отражает динамику движения школьного сообщества по освоению и принятию идей и ценностей современной культурной парадигмы образования, включает в себя культурные процессы развития и саморазвития базовой культуры личности ребенка, педагогической культуры учителей и родителей учащихся, особенности взаимодействия субкультур ее субъектов.

Ведущей смысловой характеристикой этого процесса является взаимоотношение субъектов. При этом его качество в образовании зависит от стиля этих взаимоотношений. Стиль управления и взаимоотношений – это еще одно понятие, необходимое для понимания среды. Авторитарный или демократический стиль в школе – показатель причин успешности или неуспешности развития культурной среды школы.

Культурно-воспитательная среда школы развивается субъектами образовательной системы в процессе их взаимодействия, влияя, в свою очередь, на их собственное развитие. Разнообразие методик и технологий работы, выбранных коллективом учителей в соответствии с их

индивидуальными особенностями и особенностями школьников, а также социокультурной средой региона, ориентация на обновление содержания педагогической деятельности и форм работы, стремление к совершенствованию своих личностно-профессиональных качеств и способностей, основанных на нравственных и педагогических идеях, определяют процесс развития культурной среды.

В развитии всех педагогических процессов можно легко обнаружить одни и те же этапы. Этапы – это не составные части, а последовательности развития процесса. Главными этапами можно назвать подготовительный, основной и заключительный. Рассмотрим их подробнее.

Процесс развития культурной среды школы охватывает собой весь период деятельности школы и по своей качественной выраженности условно состоит из 4-х этапов:

1) этап возникновения и установления: создание команды, группы актива (инновационной группы) объединенной на основе определенных интересов развития школы: формирование образа (видения) настоящего и будущего состояния образовательного учреждения, его культурной среды, организация «проблематизации» сообщества педагогов, учащихся и родителей в целях активизации участников к развитию культурной среды;

2) этап активного развития: разработка программы (плана) действий по построению модели культурной среды образовательного учреждения; обобщение всех идей в общий проект, план конкретных действий. Организация системы повышения квалификации педагогов и просвещения родителей, системы школьных дел, разнообразных детских, детско-взрослых, педагогических и родительских сообществ;

3) этап формализации (возможен, но не в полном объеме, например, минуя стадии «консервации инновационных процессов», «стагнации»): систематизация и обобщение опыта, его трансляция, консервация инновационных процессов, стагнация;

4) этап преобразования: появление новых носителей идей (изменение позиций прошлых носителей идей и деятельности), возвращение к этапу возникновения и установления (качественно иной уровень развития).

Функции, присущие процессу развития культурной среды школы:

- обеспечивающая процессы развития и саморазвития субъектов (разнообразие сообществ, направлений и сфер жизнедеятельности в соответствии с интересами субъектов и т.д.);

-интегрирующая (синтез компонентов, ценностное и психологическое единение субъектов, взаимосвязь и взаимодействие организационно-управленческих структур);

-преобразующая (постоянное проектирование и реализация нового в соответствии с потребностями детей и взрослых, предвосхищение их запросов, если они соответствуют тенденциям современной культуры); защитная (правовая и психологическая защита и поддержка).

Процесс развития культурной среды школы зависит от ряда факторов: внутренних (субъектных) и внешних (культурно-образовательных), оказывающих прямое или косвенное воздействие на эффективность процесса.

Важное значение для развития культурной среды школы имеют субъектные факторы, включающие ценностные ориентации, интересы, готовность к преобразованиям, педагогические способности и качества, взаимодействие субъектов и др.

Внешние (социокультурные) факторы оказывают как прямое, так и косвенное влияние на развитие культурной среды школы. К основным культурно-образовательным факторам по результатам исследования отнесены: государственные решения в области образования; уровень развития науки в стране, свидетельствующий о возможности теоретически обоснованного решения проблемы; уровень материально-технического и методического обеспечения образовательной деятельности; особенности социокультурной среды региона.

Движущей силой развития культурной среды школы как педагогического процесса является противоречие. Только научно обоснованное разрешение объективных противоречий, осознание и устранение субъективных педагогических противоречий обеспечивает динамичность развития культурной среды как педагогического процесса.

Наиболее важным внутренним противоречием объективного характера, определяющим движение культурной среды как педагогического процесса, является несоответствие потребностей и интересов воспитуемых возможностям культурной среды школы. Это говорит о необходимости проектирования культурной среды школы на основе анализа индивидуальных траекторий развития личности, включающих интересы, уровень знаний, способностей, индивидуальных особенностей и потребностей субъектов культурной среды.

Следующим объективным противоречием является несоответствие между ценностями, содержанием культурной среды школы и социокультурной средой с ее негативными проявлениями, между стремительно нарастающим потоком информации и возможностями информационного обеспечения культурной среды; между индивидуальным творческим процессом становления личности и массовым характером педагогического процесса организации культурной среды и др.

Структурные компоненты культурно-воспитательной среды образовательного учреждения

Основанием для отбора основных структурных компонентов культурно-воспитательной среды школы послужили ценности гуманистического воспитания личности, выступающие необходимыми условиями, обеспечивающими культурное развитие и саморазвитие личности в образовательном учреждении. Структуру культурной среды школы составляют взаимодействующие и коррелирующие между собой компоненты. Структура культурной среды представляет собой целостную, динамическую систему компонентов, находящихся в определенной иерархической взаимозависимости: аксиологического, базовых, функционально-образующих и предметно-практических.

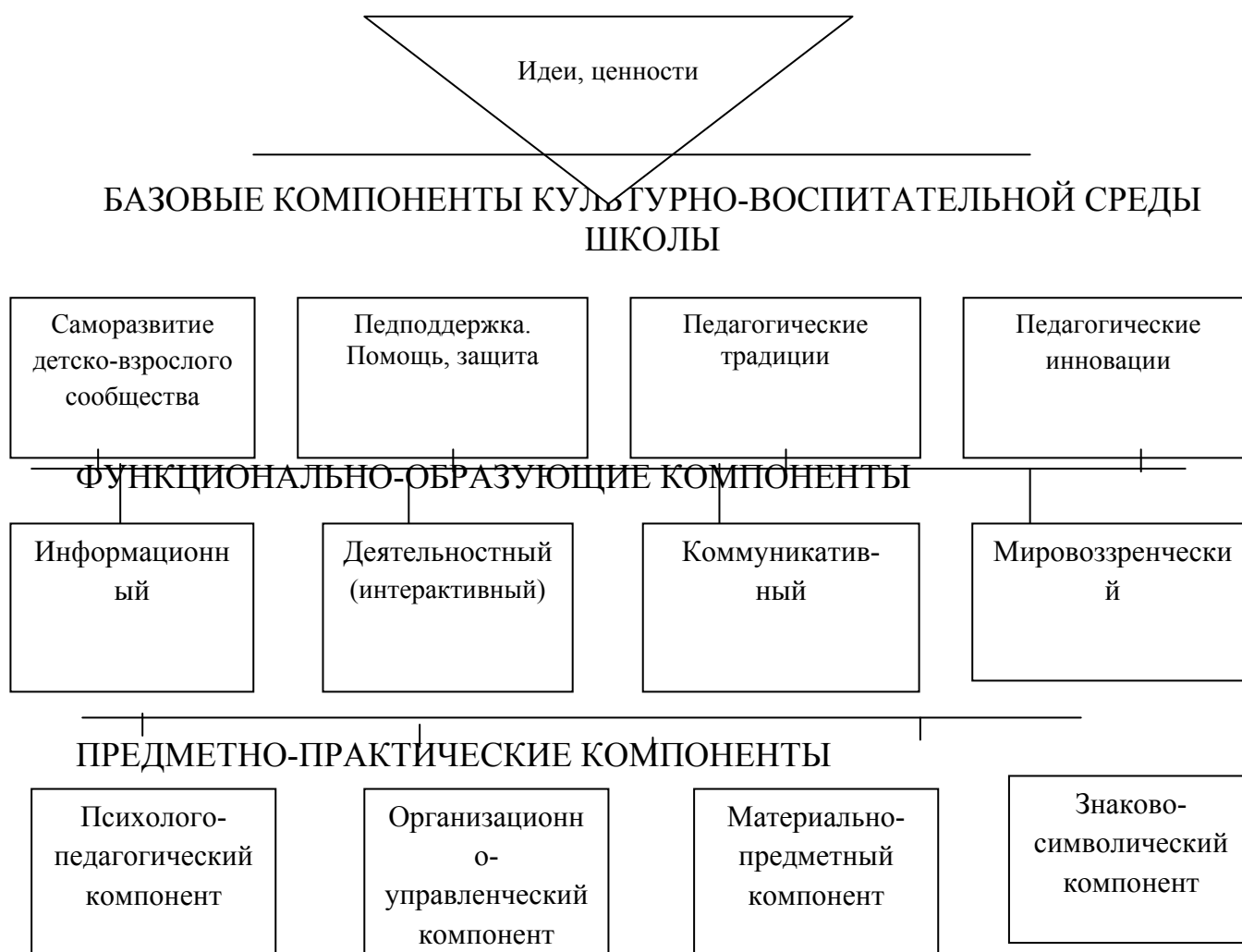


Рис. 2. Структура культурно-воспитательной среды общеобразовательной школы

Аксиологический компонент культурно-воспитательной среды школы

Культурно-воспитательная среда образовательного учреждения формируется в процессе освоения идей и ценностей, воспринятых в данном педагогическом сообществе, учитывающего интересы, потребности родителей и школьников.

В условиях развития гуманного демократического общества участие родителей и детей в определении целей, задач образования, его содержания и форм является важным условием становления культуросообразной школы, создаваемой в интересах качественного развития и саморазвития личности ребенка. Эти идеи должны соотноситься с потребностями современного образования и общества, а также особенностями педагогического коллектива, готового и способного (обладающего необходимым уровнем педагогической культуры) к их восприятию. Эти идеи могут быть привнесены извне, т.е. предложены или государственными и общественными образовательными учреждениями (учреждениями повышения квалификации, методическими центрами, НИИ и т.д.), или могут возникнуть внутри образовательного учреждения в процессе самообразования и инновационной деятельности педагогов, но они должны пройти апробацию в педагогическом сообществе. Как показала практика, педагогические идеи, основанные на философских, психологических, культурологических, социологических теориях, уточняются в ходе разработки концепций и системного осмысления процессов, происходящих в образовании. В образовательных учреждениях эти идеи реализуются на методическом уровне.

Базовые компоненты культурно-воспитательной среды школы

Базовые компоненты культурной среды школы являются ее ценностно-смысловой основой, сущностно представленные на других уровнях во всех последующих компонентах.

а) компонент саморазвития

Саморазвитие личности провозглашается главной целью современного образования, так как обеспечивает возможности личности самостоятельно раскрыть генетически заданные индивидуальные способности и особенности, обеспечить возможности для творческой и продуктивной жизнедеятельности в обществе.

Взаимосвязь компонента саморазвития с другими компонентами культурной среды школы очевидна. Создание атмосферы саморазвития в школе возможно при условии поддержки и помощи в этом процессе педагогов, школьников и их родителей; использованию педагогических инноваций в обучении, воспитании, управлении; сохранении при этом школьных традиций, способствующих эффективности процесса саморазвития.

В структуре саморазвития можно выделить: самоопределение, самореализацию, самоорганизацию, самореабилитацию (О.С. Газман).

Самоопределение развивается как результат выбора и принятия ответственности за сделанный выбор. В рамках культурной среды школы необходимо создавать условия для выбора ребенком предложенных вариантов деятельности, при этом он учится занимать определенную позицию, характеризующую обоснованность его выбора.

Самореализация через разнообразие видов и форм деятельности в условиях среды дает личности возможность раскрыть свои индивидуальные способности, потребности, замыслы, цели.

Самоорганизация – способность человека организовать свой режим жизни, обладание навыками психической саморегуляции, способности поэтапного движения к достижению целей и т.д. Поэтому в условиях культурной среды поддерживаются инициативы по работе над собой (например, освоение рекомендаций «НОТ школьника», разработанные в школе №1940), обмен опытом самоорганизации между детьми.

Самореабилитация – совокупность способов и форм восстановления энергетического баланса организма, психического равновесия, эмоциональной стабильности. Атмосфера помощи и поддержки ребенка в условиях среды школы обеспечивает эффективность освоения способов самореабилитации.

В педагогической практике выделяются три аспекта, обеспечивающих процесс саморазвития в культурной среде школы, которые выполняют роль его функций:

Психологический аспект: создание условий для саморазвития каждого, поддержка индивидуальных и групповых инициатив педагогов, школьников и их родителей, закрепленных в законах и правилах образовательного учреждения, а также успехов, презентация их на собраниях, информационных стендах; разработка индивидуальных программ развития личности школьника, программ профессионального самосовершенствования педагогов и т.д.

Социальный аспект может быть рассмотрен в условиях среды школы через участие в законотворческой деятельности, а также содержание учебной и досуговой сфер, обеспечивающих школьнику самостоятельность и сотрудничество: на уроках используются активные методы обучения, например: диалогический метод Сократа, перевод его из общего урочного приема во внутренний метод мышления каждого ученика; проектный метод обучения; дидактическая технология задачной формы организации учебного процесса, проблемное обучение; построение уроков по типу парк-студий (М.А. Балабан, О.М. Леонтьева) и др. Целью такой организации учебных занятий является обеспечение самостоятельного поиска, личной познавательной заинтересованности, инициативности, ориентация на развитие своих способностей.

Задача педагога заключается в обеспечении условий для саморазвития ребенка, что достигается свободой выбора способов и средств обучения на уроке. В школе М. Монтессори педагог, наблюдая за свободной работой детей, помогал им не столько словом, но и действием, которое вело их к самостоятельной работе. Педагог увлекал детей, не препятствуя им ни в выборе, ни в самостоятельной работе. Он следил за тем, чтобы между детьми не возникало конкуренции и соревнования, не допускал сравнения ре-

результатов их творчества между собой. Каждый ребенок видел собственный прогресс только по отношению к нему самому.

Педагоги, стоящие на позициях свободного образования (Ш.А. Амонашвили, Е.И. Ильин, В.Ф. Шаталин и многие другие), были убеждены, что всё изучаемое должно становиться собственным переживанием каждого ребёнка, без чего немыслимо самодвижение в учении.

Отсюда закономерна опора на отношения сотрудничества, принятия ребенка и оценка его как растущего человека: по его отношению к труду, к людям, нравственным ценностям и качествам.

В досуговой сфере действуют те же принципы: ученики работают над своими индивидуальными или групповыми исследовательскими проектами; участвуют в научно-практических конференциях, в работе клубов по интересам («Исторический клуб», «Клуб нерешенных проблем», «Математический клуб», «Клуб общения», «Клуб любителей рока» и др.), разнообразных кружков и спортивных секций, школьных музеев, экскурсионной деятельности и т.д.

А. Нилл предлагал обеспечить досуговую сферу ребенка эмоционально насыщенной, творческой деятельностью детей в формах игр, самостоятельных занятий, разнообразного общения, коллективного художественного творчества, например театра (традицией были постановки спектаклей силами детей по их же сценариям). В Саммерхилле все взаимоотношения строились на основе сотрудничества старших и младших, как это бывает в дружной семье, где существует только любовь, забота и доверие.

Материальный аспект. Саморазвитие предполагает обеспечение обучения и воспитания материальными средствами: книгами, учебниками, дополнительной научной, научно-популярной, публицистической, художественной литературой, помещениями для индивидуальных и групповых занятий, соответствующей мебелью, техническими средствами обучения: компьютеры, аудио-, видеоаппаратура, телевизоры, возможности Интернета, финансовых расходов на экскурсии, встречи, научно-практические конференции и т.д.

Саморазвитие как компонент культурной среды школы можно классифицировать по разным основаниям:

- по способам организации деятельности: индивидуальные (программа индивидуального режима дня, программа личных интересов и достижений, программа оздоровления), групповые (клубы, кружки, секции), общешкольные (самоуправление, временные творческие коллективы по подготовке и проведению праздников, мероприятий);

- по основным сферам жизнедеятельности ребенка, в которых ребенок проявляет свою самостоятельность (блок «Здоровье»: индивидуальная программа «Здоровье»; блок «Общение»: индивидуальная программа развития коммуникативных способностей.; блок «Учение»: современные технологии обучения, направленные на самостоятельное освоение знаний и способностей; блоку «Досуг»: самореализация в процессе подготовки и

проведения праздников, мероприятий с учетом индивидуальных особенностей, интересов и проблем школьников, в разнообразных детских сообществах; участие в ученическом самоуправлении);

- по методам воспитания. Методы развития самостоятельной личности включают методы стимулирования развития личности: поощрения (устная благодарность, вручение грамоты, приза, ценного подарка, помещение фотографии на доску почета, в книгу лучших учеников школы, награждение родителей, награждение поездкой на экскурсию и т.д.); правовых последствий: отстраненное отношение, вступление в силу законов и правил, предусматривающих определенные санкции за правонарушение; предоставления дополнительных полномочий; самодиагностики: обучение анализу индивидуальных особенностей, потребностей, возможностей, поступков; самооценки: обучение адекватному оцениванию себя, адекватности целей и использованных средств в разных ситуациях и деятельности; самоорганизации: обучение самостоятельному планированию режима дня, питания, физических и интеллектуальных нагрузок, сна, отдыха (составление и соблюдение распорядка дня, ведение ежедневника необходимых дел и т.д.); самореабилитации: самостоятельный способ восстановления физических и психических сил – расслабление, водные процедуры, смена видов деятельности, включение в творческий, эмоционально-нравственный процесс; самоопределения: создание ситуаций, когда ребенок должен самостоятельно сделать выбор; самореализации: создания условий для выполнения индивидуальной работы в соответствии с поставленными задачами (метод поручений и другие); самоконтроля: тренировки, самопроверки; самопрогнозирования: помощь в построении перспектив своего развития, его стратегии и тактики, планирования ближайшей и отдаленной перспективы своей деятельности.

б) социально-педагогическая поддержка (характеристика данного компонента рассматривалась выше)

в) инновационный компонент

Освоение новых идей и ценностей в образовательной системе школы зависит от того, существуют ли в условиях *культурно-воспитательной среды* школы условия для их культивирования. Формирование культуры предполагает, по мнению С.Д. Полякова, создание нового культурного богатства в процессе творчества. Конечно, не всякое новаторство можно безоговорочно причислить к творчеству. Создание нового должно приобретать общественную значимость, получить признание других людей.

Инновации – это такие актуально значимые и системно самоорганизующиеся новообразования, возникающие на основе разнообразия инициатив и новшеств, которые становятся перспективными

для эволюции образования и позитивно влияют на его развитие, а также развитие более широкого мультикультурного пространства образования.*

Новации появляются из ранее высказанных идей, которые становятся актуальными в определенных временных и социокультурных условиях. Их внедрение в практику конкретного образовательного учреждения возможно тогда, когда они становятся созвучными группе педагогов, неудовлетворенных состоянием образовательной системы и процессами, происходящими в среде школы. Инновации (нововведение, внедрение новшества) возможны, если они согласуются с запросами субъектов среды, социокультурной ситуацией в данном сообществе и его возможностями.

Изучение проблемы влияния инноваций на развитие культурной среды можно провести с позиции междисциплинарной области исследования – педагогической инноватики.

У инновации, нововведения, новации две стороны: предметная – что нового создается, вводится, и процессуальная – как происходит рождение, распространение, освоение, изменение нового [305].

Характер протекания инновационных процессов, по мнению С.Д. Полякова, определяется тремя взаимосвязанными силами: особенностями вводимого новшества; инновационным потенциалом инноваторов, среды, где вводится новое; особенностями инновационной деятельности инициаторов и участников нововведенческой работы.

Освоение новшеств образовательными учреждениями характеризуется изменением новшества в процессе освоения, необходимостью формирования активной позиции участников нововведения относительно инноваций.

Восприятие новшества педагогическим сообществом зависит как от установок педагогов на инновацию, так и авторов (администрации, ученых и др.) этого нового.

Предметом инноваций могут быть все элементы деятельности педагога: цели, способы осуществления, содержание, организационные формы, находящиеся в логической и практической взаимосвязи. Новые цели требуют нового содержания, способов и форм реализации [229].

Обновление содержания образования осуществляется в двух формах: экстенсивная, традиционная для педагогики содержания, и использование интенсивных способов деятельности (педагогической поддержки, толерантности) или принципиально новых способов обучения.

* См. работы Н.И. Лапина, Б.В. Сазонова, В.С. Толстого (системно-деятельностная концепция нововведений); А.И. Пригожина (полидисциплинированность нововведенческого исследования); А. Мора, Дж. Милликана, А. Рейнера, М. Робинса, Э. Роджерса, Н.В. Степанова и др. (общая инноватика); Н.Г. Алексеев, Н.Р. Юсуфбекова и др. (концепция общих основ педагогической инноватики); инновационная В.П. Погребенского, Ю.И. Турчаниновой (педагогическая деятельность), С.Д. Поляков (основы теории инновационных процессов в сфере воспитания).

Образовательные нововведения можно различать по организационным формам: новое в отдельных делах (занятиях, уроках, мероприятиях); новое в циклах, комплексах дел; новое в системе организационных форм на относительно длительном временном промежутке – год и более.

Организационные формы являются, в зависимости от контекста анализа, единицами деятельности педагогов или единицами обучения. Нововведения могут также касаться функций субъектов образования. В одних случаях это изменения функций «традиционного» субъекта образования (например, особенности работы классного руководителя в гимназии), в других, например, появление новых классных воспитателей.

Наряду с относительно простыми видами новшеств существуют и сложные. Эти нововведения являются не столько введением конкретных технологий и содержания, сколько изменением самой *культурно-воспитательной среды* школы.

Инновационные процессы могут рассматриваться в социолого-педагогическом (изучение распространителей новшеств, исследование уровня развития педагогического сообщества), социально-психолого-педагогическом (взаимодействие участников инновационного процесса: авторов, специалистов извне, внутренних агентов влияния (лидеры мнений), рядовых участников – Э. Роджерс), психолого-педагогическом (отношение к новому, к инновации, ее носителям), организационно-педагогическом аспектах (формы и перспективы обучения, состояние инновационного потенциала культурной педагогической среды). Все аспекты инновационных процессов зависят от уровня развития культурной среды, что влияет на качество реализации новшества.

Инновационный компонент в *культурно-воспитательной среде* школы можно *классифицировать по основаниям*:

- *по методам воспитания* – методы прогнозирования, проектирования, планирования, реализации, анализа и рефлексии, коррекции.

Можно классифицировать методы по сфере использования инноваций: методы инноваций в обучении, в воспитании, управлении.

Инновационный компонент может быть рассмотрен с точки зрения *содержания* (обучения, воспитания, управления) и *формы* (урок, сообщества, органы управления и самоуправления, правила поведения, праздники, оформление школы и т.д.).

По способу возникновения и протекания инноваций:

систематические, планомерные; стихийные.

По глубине и ширине осуществления инноваций:

- массовые, глобальные, радикальные, существенные преобразования;
- частичные, мелкие модификации известного и принятого, связанные с усовершенствованием, рационализацией, видоизменением.

На основе выводов С.Д. Полякова (с некоторыми дополнениями автора данной работы) можно дать следующую характеристику этапов эффективной нововведенческой работы в культурной среде школы.

Этап «Поиск новых идей»:

- создание информационного инновационного фона;
- актуализация и рефлексия школьных проблем и потребностей, предварительная работа по формулировке целей, идей нововведения, образа будущего школы.

Этап «Формирование нововведения»:

- анализ возможностей школы и проектирование в активных формах хода нововведенческой работы;
- опробование отобранных новшеств в работе отдельных воспитателей, управленческая и консультационная поддержка этой опережающей группы;
- принятие решения о нововведении через продуманную демократическую процедуру с участием педагогического коллектива, актива родителей и школьников.

Этап «Реализация нововведения»:

- обеспечение нововведения управленческими ресурсами, в частности учитывая необходимость доверия педагогов к руководителям инновационной работы;
- инновационное обучение педагогического коллектива, помощь консультанта в организации такого обучения.

Этап «Закрепление новшества»:

- психокоррекционная и методическая работа с педагогами;
- закрепление образа обновленной школы в сознании педагогов и школьников через соответствующую образную символизацию и персонализацию в отдельных учениках и учителях.

Этап «Распространение новшества»:

- технологическое описание новшества:
- передача новшества (научно-методическое описание и распространение через печатное слово, передача опыта в практическом участии последователей, осмысление в процессе педагогических дискуссий).

Развитие инновационных процессов формирует инновационный потенциал (накопление инновационного опыта, готовности к активному его использованию) образовательной системы, выраженный в развитии культурной среды школы, разнообразных образовательных сообществ и коммуникаций, условий для саморазвития личности. Главным смыслом инновации является развитие субъектного отношения педагогов, родителей и школьников к осваиваемому новшеству, т.е. осознание своей позиции и заинтересованности в нововведении.

Теоретической основой развития педагогических нововведений в школе является учет дополнительности (в интерпретации Н.Бора) управления и саморазвития в инновационных процессах. Эта идея реализуется в организации нововведенческой работы и включает (Антонов) [19]:

- целенаправленную активность субъектов инновационной деятельности или понимание инновации как саморазвивающегося процесса;
- ограничение целенаправленных усилий конкретным полем инновационной работы, но и учет феномена иррадиации новшества;
- педагогическую инициативу и влияние на инициативу, самоорганизацию и саморазвитие детей;
- инновационное просвещение и одновременно выработка своего внутришкольного понимания инновации;
- обучение педагогов и развитие их понимания того, что освоение новшества происходит в повседневной практике учителей.

Л.И. Ключкова выявила четыре основные группы инноваций:

- Идеи и действия абсолютно новые, ранее неизвестные.
- Идеи и действия, давно известные, но адаптированные к конкретным условиям.
- Идеи и действия, известные, воспроизведенные в новом сочетании
- Мероприятия впервые проведенные в образовательном учреждении - 75%.

К сожалению, потенциал обновления воспитательной системы небогат: в арсенале образовательных учреждений очень мало инновационных проектов, экспериментальных площадок по проблемам воспитания. Практически все экспериментальные площадки открыты под проблемы учебной деятельности. Связи с научными учреждениями не являются массовым явлением (29,1% руководителей от НИИ, вузов).

Уровень инновации (75% ответов) замыкается на самом образовательном учреждении и имеет значение только для самого ОУ - различные мероприятия, проводимые впервые в ОУ.

Необходима серьезная работа по развитию инноваций в практике образовательных учреждений как компонента их культурной среды.

Таким образом, инновационный компонент культурной среды характеризуется, прежде всего, отношением к новшеству основных субъектов образовательного процесса, готовностью обеспечить успех инновационной деятельности, эффективностью коммуникаций, возможностями методического ресурса и качества организационно-управленческих решений.

Основными функциями инновационного компонента культурно-воспитательной среды школы являются:

- развивающая (привнесение новшеств в обучение, воспитание, управление с целью дальнейшего развития образовательного учреждения, его субъектов);
- стимулирующая (внедрение новаций предоставляет возможности для совершенствования педагогической культуры учителей, развития базовой культуры школьника, становится стимулом активности личности);

- корректирующая (позволяет выявить в культурной среде школы проблемы, тормозящие процесс ее развития; привнести новое, которое обеспечит дальнейшее совершенствование системы);

- обучающая функция предполагает организацию внутришкольного обучения или информационно-деятельностного осмысления педагогами, родителями учащихся, учениками новых идей, новшеств, внедряемых в практику школы.

Со временем педагогические новшества (в воспитании, обучении, управлении) перестают восприниматься педагогическим сообществом как новое, превращаясь в традиции (элемент школьного уклада).

2) школьные традиции

Школьная традиция – это компонент *культурно-воспитательной среды*, который выступает, с одной стороны, противоположностью инновации, с другой – ее естественным продолжением. Внедренная новация постепенно становится традицией этой среды.

В истории образования на протяжении веков менялись приоритетные направления, ценности, формы и методы работы, стиль общения в школе. Однако взаимодействие педагога и ребенка остается неизменным условием ее существования, т.е. образовательно-воспитательной традицией.

Как правило, позитивные результаты процесса воспитания характеризовались взаимным уважением, творческим отношением педагогов к своей профессиональной деятельности, а школьников – к своей учебе. Поэтому взаимодействие педагога и ребенка как культурная педагогическая традиция является системообразующим фактором культурной среды школы.

Традиция (лат. *traditio* — передача) в словаре по этике характеризуется как разновидность (или форма) *обычая*, отличающаяся особой устойчивостью и направленными усилиями людей сохранить неизменными унаследованные от предыдущих поколений формы поведения. Для традиции характерны: бережное отношение к сложившемуся ранее укладу жизни как к культурному наследию прошлого; внимание не только к содержанию поведения, но и к его внешним проявлениям, к стилю, в результате чего внешняя форма поведения становится особенно устойчивой. В тех случаях, когда эта форма строго канонизируется и начинает доминировать над содержанием поведения людей, традиция становится обрядом, вырождается в *ритуал*. Поэтому при определенных условиях традиции могут оказывать и негативное воздействие на развитие, сохраняя устаревшие формы деятельности и общения.

Важнейшей закономерностью развития культуры является преемственность, в которой реализуется единство противоположностей – традиции и новшества. Результаты человеческой деятельности, воплощающие культурные ценности, в историческом процессе сменяющихся поколений сохраняют преемственные связи человечества, которое соединяет

прошлое с будущим, сдвигая эти культурные ценности к новой генерации людей.

Наиболее устойчивой стороной культуры являются культурные традиции. Они подразумевают, что наследовать и как наследовать. Каждое поколение осуществляет отбор тех или иных традиций и в этом смысле выбирает не только будущее, но и прошлое.

Однако, культура – это не только традиции, процесс накопления и сохранения духовных ценностей предыдущих поколений. Традиции (национальные, культурные, бытовые, общественно-политические) выполняют прогрессивную роль до тех пор, пока они отвечают историческим потребностям. Они становятся тормозом общественного развития, когда культивируют изживший себя уклад жизни. Примером могут служить некоторые средневековые формы поведения и аксессуары (особенности сословного костюма, поклонов при встрече и многое другое), подчеркивающие сословную принадлежность и не имеющие сейчас смысла в условиях развития демократического информационного общества.

О необходимости развития педагогических традиций, традиций в среде школы писали Я.А. Коменский («Мудрость старых чехов», «Об изгнании из школы косности» и др.), К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский.

Культурная среда школы – это духовно-нравственная атмосфера сообщества, сложившиеся отношения людей, особенности традиций, вошедших в уклад данной школы. Традиции создаются школьниками и педагогами в совместной деятельности как совокупность объектов культурно-образовательного назначения, связанных с созданием и распространением культурных и образовательных ценностей. Это – творческие организации, познавательные сообщества, научно-исследовательские и методические объединения, учебные занятия, студии, кружки, секции, территория пришкольного участка, средства информации (школьная газета, стенды), эстетика одежды педагогов и школьников и т.д. Культурная среда школы представляет собой педагогически обусловленное практическое воплощение национального, исторического и социального, является базой для формирования и удовлетворения духовных потребностей человека посредством его взаимодействия с образовательным сообществом, что, в свою очередь, может быть определено как традиции и инновации данного образовательного учреждения.

Уклад школы формируется из школьных традиций, которые реализуются на функционально-образующем уровне: в процессе взаимоотношений и взаимодействия, то есть в процессе открытой и свободной коммуникации в общении и интеракции (совместной деятельности, основанной на взаимопомощи и поддержке).

На предметно-практическом уровне традиции реализуются в материальной обстановке, характеризующейся атрибутивными и символическими формами оформления школы, определяющими ее уникальность.

В школе, как и в государстве, с одной стороны, необходим здоровый консерватизм, закреплённый в традициях, как носителях культуры, помогающих выстоять, развиваться образовательному сообществу, сохранять все лучшее и разумное. С другой стороны, новое поколение не может пассивно потреблять уже созданное культурное богатство. Оно вносит и свой вклад в копилку мировой культуры, в зависимости от того, что было унаследовано им от культуры прошлого. Осмысленная новация, принятая сообществом и используемая в практике жизни постепенно приобретает черты традиции, становится ею. Поэтому традиции и новации в развитии культуры органично взаимосвязаны, при этом новации играют в ней более активную роль, позволяя культуре развиваться и изменяться.

В целом подход к культурному наследию должен быть диалектическим: не нигилистическое отбрасывание, а сохранение того ценного, что способно работать на прогресс, и отрицание всего отжившего, консервативного в культурной традиции. Таким образом, в традиции заключена идея преемственности, которая позволяет не начинать каждый раз заново создавать желаемое, а опираться на опыт предыдущих поколений в различных областях человеческого бытия.

Сохранение богатства многообразия культур осуществляется как в памяти, так и в культурной практике человечества. Соответственно традиция предполагает наличие разнообразия, особенностей в своем содержании и форме. Особенности в традициях содержатся на региональном уровне, в социокультурных условиях проживания (город и деревня, центр и провинция). Интересы и приоритеты в образовательно-воспитательной деятельности директора школы, педагогического коллектива, учащихся и родителей, определяют особенности традиций данного образовательного учреждения, которое характеризует их как важнейший компонент культурной среды.

В деятельности образовательного учреждения традиции, если они в целом позитивны и не препятствуют изменениям, выполняют функции коммуникации, психологической безопасности и комфортности, стабильности, социализации, коррекции, развития.

Коммуникативная функция традиции предполагает, что в процессе жизнедеятельности школьников осваивается культура общения, закреплённая в вербальных или невербальных правилах детского сообщества. Это традиция в выработке и принятии норм классного коллектива в разрешении конфликтов, норм «Суда чести» и отношений мальчиков и девочек и т.д.

Функция психологической безопасности и комфортности – это преодоление различных негативных ситуаций в образовательном сообществе (оскорблений, унижений, издевательств, запугиваний), создание атмосферы оптимизма, радостной перспективы. А. Маслоу считал, что пока не реализованы потребности нижнего уровня, такие как потребность в безопасности, пище, тепле, ребенок не может желать другого, т.е. стремиться

к осуществлению потребностей более высокого уровня. Традиции в защите личности от посягательств на нее других воспитанников и взрослых являются важнейшим стимулом в развитии и саморазвитии личности. Это традиции в оказании помощи «новеньким», уважении к чужому мнению, защите слабого самым авторитетным учеником класса (А.С. Макаренко).

Функция стабильности рассматривается как средство упрочения коллектива учителей, учеников и родителей с целью реализации общих целей и задач.

Социализирующая функция предполагает включение ребенка в освоение системы общественных отношений, усвоение норм и правил человеческого сообщества. Традиции ученического, школьного коллектива основаны на законах и правилах, принятых в данном государстве и обществе. Поэтому, осваивая школьные традиции, ученик подготавливает себя к самостоятельной жизнедеятельности в этом мире.

Корректирующая функция традиции проявляется в угашении и преодолении отрицательных качеств личности, внесении позитивных изменений в структуру личностных смыслов и действий. Регулярно выполняя принятые нормы, соизмеряя свои поступки в соответствии с принятыми традициями, поведением и отношениям других членов данного сообщества, ученик приобретает навык позитивного самоизменения.

Развивающая функция традиции направлена на оказание помощи личности в духовно-нравственном, интеллектуальном, физическом совершенствовании в условиях социально-психологической стабильности. Участвуя в традиционных праздниках, школьники творчески привносят в традиционные формы новое содержание. Во многих школах есть такие традиционные формы проживания детства в школе, которые каждый год устраиваются и организуются по-новому и способствуют развитию школьного сообщества.

Важным структурным элементом педагогической традиции является ответственность совместной деятельности детей и взрослых, которая играет большую роль в сохранении уклада школы и культурной среды.

Великим педагогическим принципом называла М. Монтессори дисциплину в свободе, активную дисциплину, объясняя её тем, что свободный ребёнок интуитивно ищет и занимает по своему желанию определённое место в сообществе. Дисциплину С.И. Гессен рассматривает как развитие осознанной ответственности [106].

Свобода выражается в творчестве. Творчество всегда несет в себе элемент нового. Это еще раз подчеркивает взаимосвязь традиции, несущей в себе как основу своего существования осознанную ответственность, и новации как творческого акта.

Традиции в культурно-воспитательной среде школы можно классифицировать по разным основаниям:

- подходу к ребенку (авторитарные, ориентированные на жесткое выполнение требований без осмысления их детьми по принципу «Так надо!»),

и гуманистические, ориентированные на развитие и саморазвитие личности ребенка и всего школьного коллектива);

- по способу управления (консервативные, демократические, либеральные);

- по способам организации деятельности (классные, групповые, общешкольные);

- по направлениям воспитательной работы педагога (традиции коллектива: дежурство, планирование, подведение итогов, система самоуправления и т.д.; традиции классных и общешкольных мероприятий: праздники, игры; традиции правил, норм жизни в классе и школе: законы и правила, выработанные самими учениками);

- по основным сферам жизнедеятельности ребенка (традиции по укреплению здоровья: школьные «Олимпийские игры», Спартакиады и т.д.; участие школьника в социальной работе: помощь инвалидам и ветеранам, выступления в госпитале, «Встреча трех поколений» – беседы с педагогами-ветеранами; по развитию способностей: умственных, коммуникативных, эстетических, физических, экологических, экономических и т.д. во время традиционных праздников, игр, в работе органов ученического самоуправления);

- по методам воспитания (наиболее часто использованный подход в советской школе) – метод развития мировоззрения: традиции трудовых акций, акций помощи ветеранам; метод упражнения – традиции в поведении, выполнении норм, организации мероприятий; метод стимулирования и коррекции действий и отношений – традиции награждения и наказания: общешкольные линейки, линейки по параллелям, вызов на «Суд чести», фотография на «Доске почета», фотографирование на фоне фасада школы, внесение имени в «Книгу почета», стипендии, грамоты школьного образца и т.д.;

- по средствам воспитания (вербальные и практические по принципу доминирования), например, предметные недели и субботники.

Традиции могут быть рассмотрены с точки зрения *содержания* (идеи, ценности) и *формы* (кружки, клубы, организации, органы управления и самоуправления, правила поведения, праздники, встречи и т.д.).

Особое значение в педагогических традициях принадлежит развитию коллектива. В укреплении ученического коллектива немаловажное значение имеют такие яркие и содержательные традиции, как «День встречи первоклассников», «Последний звонок выпускникам школы», праздник «День рождения школы», «Школоград», праздник урожая, неделя книги, неделя экскурсий по музеям, предметные декады и др.

Но нередко в школах основное внимание уделяется созданию и накоплению торжественно-праздничных традиций. Между тем нужны и *будничные* традиции, побуждающие учащихся к усердию, осознанной ответственности и культуре поведения.

Важность традиции в развитии коллектива подчеркивал А.С. Макаренко. Он говорил: «Ничто так не скрепляет коллектив, как традиция. Воспитать традиции, сохранить их – чрезвычайно важная задача воспитательной работы».

Особенностями школьных традиций являются:

- взаимосвязь и взаимообогащение школьных традиций с общественными, региональными, этническими, семейными, государственными;

- гибкость традиции, т.е. ее изменяемость в зависимости от педагогической ситуации и интересов ее субъектов;

- перманентное обновление ее содержания, поддерживающее к ней интерес со стороны школьников;

- использование содержательных элементов одной школьной традиции в другой (испытания как традиция во время Новогоднего бала могут быть использованы во время праздников «Школоград», «Посвящение в первоклассники»).

Традиции формируются постепенно. Сначала предлагаемое является новацией только группы единомышленников, которую поддерживает администрация или сама является ее создателем (транслятором), так как именно она определяет введение традиции в контекст жизни школы. Затем ее принимает большинство школьного сообщества, осваивает ее, принося свои смыслы и особенности.

Традиция существует до тех пор, пока в ней заинтересовано не столько большинство ее носителей, сколько все сообщество школы, пока она отвечает требованиям времени и культурной парадигме образования.

Функционально-образующие компоненты культурно-воспитательной среды образовательного учреждения

Привнесенные идеи и ценности, субъективно осмысленные и принятые сначала инициативной группой, а затем и сообществами педагогов, учеников и родителей как основных субъектов образовательного процесса, создают ситуацию изменения культурной среды. Если новые идеи приняты, среда приобретает новые качества и реализуется на технологическом уровне (использование системообразующих факторов динамического характера). Использование понятие функционально-образующий не случайно. В психологической теории функциональных систем, разработанной П.К. Анохиным, функциональность рассматривается как определенная организация активности различных компонентов среды [15]. Поэтому мы выделяем такие компоненты как информационный, коммуникативный, интерактивный, мировоззренческий, которые создают целостность среды как системы.

а) информационный компонент – разнообразие, вариативность учебного материала, многообразие дополнительных источников информации (книг, журналов, аудио-, кино- и видеоматериалов), социально-педагогической, философско-педагогической, методической литературы,

которые представлены в школьной библиотеке, предметных кабинетах и кабинетах по информатике, материалах школьной типографии, органах печати и радиовещания ученического самоуправления и т.д. Это и методический кабинет и образовательный мониторинг.

Образовательная информационная среда школы представляет собой систему психолого-педагогических условий и программно-аппаратных средств, способствующих информационному взаимодействию между субъектами образовательного процесса, в результате которого происходит развитие личности учащихся и повышение качества их учебных достижений.

2. В основе формирования образовательной информационной среды школы лежит личностно-деятельностный подход. Необходимым компонентом системы управления качества образования и средством формирования образовательной информационной среды школы является образовательный мониторинг.

3. Формирование образовательной информационной среды школы рассматривается нами как структурно-динамический процесс, состоящий из таких компонентов, как цель, информационное взаимодействие субъектов, содержание информации, средства, методы, формы работы с информацией, результат, и осуществляющийся через следующие этапы: целевой, стимулирующий, содержательно-деятельностный, оценочно-аналитический. Решаемые на каждом этапе задачи обуславливают расширение состава и поля взаимодействия субъектов образовательного процесса, изменение средств, методов и форм работы с информацией, характера взаимодействия между субъектами. Каждый из этапов определяется содержанием видов работы с информацией: сбор, хранение, представление и ее использование.

4. Необходимым средством формирования образовательной информационной среды школы, способствующей повышению качества учебных достижений учащихся, является деятельность службы мониторинга качества образования. Результатом ее работы становится изменение уровня сформированной образовательной информационной среды школы с низкого на высокий, который характеризуется наличием рефлексивной деятельности субъектов образовательного процесса в информационном взаимодействии и формированием у них навыков субъект-субъектных взаимоотношений.

Информационный компонент культурной среды школы можно рассматривать:

- по месту распространения (библиотека, радио, настенная информация, предметные кабинеты, типография, школьное телевидение, Интернет);

- по направлениям содержания информации (образовательный мониторинг; учебно-познавательная информация; организационная информация; образовательная информация по интересам; справочная информация) по форме подачи информации (наглядная, видео-, теле-, радио-, знаковая, символическая, Интернет- информация).

Основными функциями информационного компонента являются:

- *развивающая* (освоение новой информации и информационных технологий);
- *коммуникативная* (средство общения);
- *гносеологическая* (создание условий для овладения учащимися научными знаниями, научными открытиями в сфере естественных, точных, социальных наук);
- *культурологическая* (освоение на уроках гуманитарного цикла и объектов культуры, системы общественных отношений, норм и правил жизнедеятельности человеческого сообщества);
- *стимулирующая* (способствующая дальнейшему развитию личности);
- *защитная* (обеспечивающая устойчивое развитие и саморазвитие личности);
- *стабилизирующая* (обеспечивающая постояннодействующими источниками информации в ОУ).

Приведем примеры развития информационного компонента в разных школах и регионах России.

За годы реализации экспериментальной деятельности в Центре образования «Класс-Центр» г. Москвы (директор – С.З. Казарновский) были достигнуты определенные результаты информатизации образовательной среды школы. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) используются на всех этапах образовательного процесса.

В Центре создана и действует автоматизированная система управления учебно-воспитательным процессом (УВП). Для этого во всех административно-управленческих подразделениях установлены персональные компьютеры, объединенные в сеть на основе выделенного сервера.

Некоторые классы уже имеют собственные веб-странички.

Персональные компьютеры используются в учебно-воспитательном процессе. Компьютеры, подключенные к Интернету, установлены в учительской и имеют свободный доступ всего педагогического персонала. Эти же компьютеры включены в сеть школы, благодаря чему практически вся отчетность по УВП накапливается в специальных папках на сервере, к которой имеется свободный доступ всех преподавателей. Персональные компьютеры установлены также у заместителей директора по учебной, учебно-воспитательной работе, по информационным технологиям и у заместителей директора по начальной и музыкально-драматической школе. В школе действует компьютерная служба сообщений, что позволяет оперативно передавать управленческую информацию во все подразделения учебного заведения.

Все сотрудники школы, у которых установлены компьютеры, владеют ими на достаточно высоком уровне. Треть преподавателей также хорошо владеет персональным компьютером и телекоммуникационными технологиями. Остальная часть педагогического состава находится на пути к овладению ИКТ. Для активизации этого процесса в Центре проведен

педсовет по проблеме использования информационных, мультимедийных и коммуникационных технологий в образовательном процессе, постоянно проводятся открытые уроки преподавателями, освоившими методику применения ИКТ на уроках, заместитель директора по информатизации постоянно дает консультации всем сотрудникам Центра по применению ИКТ в профессиональной деятельности.

Для оперативного информирования родителей о происходящих в Центре событиях в фойе школы установлен информационный телевизор, по которому транслируется необходимая учебная информация, а также фильмы о проведенных мероприятиях.

В Центре организован издательский комплекс, включающий не только персональный компьютер повышенной мощности, но также обрезной и брошюровочный аппараты, цветной лазерный принтер, различную множительную технику, в том числе цветную. Типография укомплектована современной множительной техникой. В издательском комплексе печатаются школьные издания (школьная газета, литературные альманахи), а также различные информационные материалы (объявления, поздравления, программы и т.п.).

В Центре имеется студия компьютерной графики, в которой учащиеся и преподаватели реализовывают свои творческие замыслы.

В Центре организован информационный центр, в котором проводятся не только уроки информационных технологий, но и многие учителя проводят уроки по своим предметам. Информационный центр имеет персональные компьютеры, объединенные в локальную сеть с выходом в Интернет.

Систематическими стали уроки по различным предметам с использованием мультимедийной техники, лазерных дисков, видео- и аудиоматериалов, учащиеся демонстрируют свои проектные работы, презентации, фото- и видеозарисовки, проводится тестирование по различным предметам учебной программы.

Кроме структурированной компьютерной сети в Центре были созданы радиосеть и телевизионная сеть, которые также используются в образовательном процессе.

В библиотеке, работа которой направлена на образовательный процесс, повышение его качества и эффективности установлены два автоматизированных рабочих места ученика. Библиотека оснащена компьютерами, принтерами, сканерами, телевизором и видеоманитомом, магнитолой, видеокамерой, цифровым фотоаппаратом, проигрывателем и т.д. Компьютеры находятся в сети, имеют выход в Интернет.

В библиотеке имеется более ста лазерных дисков практически по всем предметам школьной программы, различные электронные библиотеки, энциклопедии, справочники и т.п. Она является хранилищем аудио- и видеокассет как учебного, так и общего назначения. В ней много фильмов о проведенных внутришкольных мероприятиях, спектаклях и гастролях Центра образования, большая коллекция классической литературы, записанной в

цифровом формате, музыкальные произведения на виниловых дисках. Вся цифровая информация, хранящаяся в библиотеке, активно используется как учениками, так и преподавателями в проектной, учебной и познавательной деятельности.

Сегодня использование ИКТ-технологий стало доступно не только организациям, но и отдельным пользователям (учителям и учащимся). Наибольшую популярность в сфере применения компьютеров в обучении приобрели технологии мультимедиа (создание, обработка, хранение и совместная визуализация при помощи компьютера текстовой, графической, аудио- и видеoinформации в цифровом формате).

Таким образом, информационный компонент обеспечивает широкие возможности получения разнообразной необходимой образовательной и воспитывающей информации всем субъектам культурной среды школы, направленной на их успешное развитие и саморазвитие.

б) мировоззренческий компонент

Мировоззрение – это целостное представление о природе, обществе, человеке, находящее выражение в системе ценностей и идеалов личности, социальной группы, общества. В основе мировоззрения лежит миропонимание, т.е. совокупность определенных знаний о мире; и мировосприятия, которое выражено в определенных идеалах, моделях и образах реальности, формирующихся в практической жизни, искусстве, литературе, науке, религии.

Мировоззрение всегда связано с чувственными отношениями, т.е. ощущением удовлетворенности или неудовлетворенности окружающей реальностью. Поэтому может возникать пессимистическое или оптимистическое мировоззрение, догматическое, или скептическое.

Мировоззрение всегда связано с убеждением. У каждого человека его мировоззренческие взгляды всегда складываются в результате длительной, сложной интеллектуальной работы. Такие взгляды становятся фундаментом его духовной культуры, сущностью его «Я», определяют жизненные позиции. Известно, что мировоззрение может формироваться стихийно, и тогда мы говорим об обыденном мировоззрении, под влиянием религиозных учений (религиозное мировоззрение), на основе специально организованного освоения научных знаний (научное мировоззрение).

Но сейчас появилось понятие гуманистическое мировоззрение в связи с осознанием глобальных проблем человечества: социальная несправедливость, экологические катастрофы, экономический глобализм и многое другое. Проблема человека, его взаимоотношений в условиях научно-технического прогресса, духовного развития являются ведущими для развития гуманистического мировоззрения.

Для устойчивого развития общества необходимо прежде всего обеспечить условия существования, бытия как самого общества людей, так и окружающей среды. Необходимо познавать не только мир, но и последствия

его преобразования под обратным воздействием сознания, ставшего планетарным явлением.

Гуманистическое мировоззрение характеризует ценности человеческой жизни, развитие гуманного отношения к людям, их культуре и окружающей природе, и соответственно, умение строить отношения с людьми, уважительное и бережное отношение к растительному и животному миру, умение ценить и оберегать культуру, отраженную в архитектуре, живописи, произведениях писателей, поэтов, национальных традициях и т.д.

Современная школа, призванная развивать гуманистическое мировоззрение, должна помочь подростку увидеть взаимосвязь индивидуальных и общественных целей развития.

Однако некоторые педагоги старшего поколения продолжают транслировать цели, взгляды, образ мыслей советского периода (равные условия жизни, коллективные ценности, общественные интересы выше личных). Молодые педагоги, чье мировоззрение формировалось в перестроичный период и 90-е годы, активно отстаивают идеи и ценности капиталистического общества (индивидуализм, приоритет материальных ценностей и т.д.).

В условиях культурной среды современной школы, соответствующей информационной культурной парадигме образования, приоритеты должны быть построены во имя человека и его деятельности, направленной на созидание. Современное общество должно поддерживать тех, кто честно и активно трудится, кто не может трудиться из-за проблем здоровья или в силу возраста (дети, старики). Тогда базовым основанием в развитии личности становятся любовь, доброта, дружба, взаимопомощь, поддержка, сотрудничество и сотворчество, толерантность и т.д.

Мировоззренческий компонент - развитие гуманной этической позиции субъектов среды, в том числе доброты, эмпатии, толерантности, готовности прийти на помощь другому, эстетического восприятия жизни и деятельности. Мировоззрение школьников активно формируется и развивается в процессе деятельности.

Мировоззренческий компонент культурной среды школы включает: духовно-нравственную и эстетическую атмосферу, этикет школьного сообщества, направленных на формирование мировосприятия; а также познавательную и социализирующую атмосферу, направленных на формирование миропонимания, которые реализуются в деятельности и общении в урочное и внеурочное время.

Духовно-нравственная атмосфера.

На уроках истории, литературы, религиоведения, биологии и других предметов, в процессе лекций, бесед, дискуссий происходит осмысление нравственных поступков исторических личностей, литературных героев, ученых, специалистов по оказанию помощи людям, животным, растениям, памятникам культуры; тем самым постепенно формируются гуманистические ценности.

Во внеурочное время организуется совместная деятельность по благоустройству школы, помощи престарелым, малышам, инвалидам, защите птиц, животных, деревьев, водоемов. Ребята участвуют в очистке парков и лесных зон от мусора, заботятся о детских площадках, скульптурах, архитектурных памятниках, своих домах. Ребята участвуют в обсуждении проблем современного общества с его конфликтами и катастрофами, стремятся к определению их причин и способов разрешения. Участвуют в выработке правил жизнедеятельности школы, в основе которых лежит помощь слабым, новеньким, забота о школьном здании, культурные взаимоотношения мальчиков и девочек и т.д.

Следующее направление – *эстетическая атмосфера*.

Эстетическая атмосфера школы формируется через предметы, внешний облик ее субъектов, отношения между ними, а также освоение произведений искусства. Она должна быть привлекательной и многообразной, постоянно находиться в творческом развитии.

Предметы эстетической атмосферы – это со вкусом оборудованные помещения школы, ее оформление. Например, в одном профессиональном училище г. Зеленограда был проведен конкурс дизайн-проектов оформления. В результате в фойе здания силами учащихся, их родителей и педагогов был создан зимний сад с фонтаном. В школе № 734 г. Москвы студии скульптурной мастерской оборудовали «уголки» русских народных сказок и басен. В школе № 1940 г. Москвы регулярно действует сменная выставка творческих работ учащихся из художественной мастерской, в школе оборудованы рекреации по учебным предметам (исторический зал, математический зал, географический зал и т.д.). Важно чтобы объекты школьных помещений стали объектами постоянного творческого воспроизводства, стимулирования восприятия, развитие эстетических чувств, вкуса, оценивания, творческого преобразования.

Внешний облик субъектов среды формируется прежде всего через личность педагога, который создает условия для детского творчества, способствует творческому развитию школьников, совместному и индивидуальному постижению эстетических свойств и образно-смысловых контекстов эстетического и художественного творения, развивая творческое сознание и творческое воображение (Л.П. Печко).

Учитель совместно с детьми рассматривает особенности моды, стиля одежды, рассматривает понятия «эстетического вкуса» и «безвкусицы», стремится демонстрировать эстетику своей одежды. Вопросы внешнего вида могут возникать и в учебное время, при обсуждении обликов литературных героев, на уроках МХК при изучении произведений искусства. А также во внеурочное время – во время дискуссий на классных часах о моде, ее направлениях, перспективах развития; в клубах общения, художественных кружках.

Эстетическая атмосфера должна быть важным фактором гармонического, мажорного стиля взаимоотношений педагогов, школьников

и их родителей. Окрики, брань со стороны учителя, а затем призывы к уважительному, гуманному, эстетическому общению школьников, вызывает у последних только обратную реакцию – неприятие эстетических норм взаимодействия, лживость и нежизнеспособность.

Эстетическая атмосфера школы призвана обогатить учащихся способами вхождения в эстетическую культуру человечества. Поэтому разнообразие художественных кружков, клубов, студий (фитодизайн, фэн-шуй, дизайн-студия, ИЗО-студия, мастерская художественнойковки, скульптурная мастерская, мастерская резьбы по дереву, бисероплетение и многие другие), созданных в культурной среде школы создают условия для стимулирования творческого и эстетического восприятия жизни.

Этикет в школе – это не только правила культурного поведения, но и осознание его сущности как стремление личности не доставлять другому неудобства и оказывать помощь. Школьный этикет включает педагогический и ученический этикет, охватывает аспекты внешнего вида, речевого этикета, манеру поведения. Школьный этикет формируется на специально организованных занятиях в учебное время, на классных часах (тренинги, дискуссии, игры), в практической жизнедеятельности субъектов культурной среды школы, в процессе общения, а также путем введения, осмысления и использования норм этикетного поведения, закрепленных в правилах для учащихся, уставе и законах школы.

Создание *познавательной и социализирующей атмосферы школы* осуществляется на уроках при изучении научных теорий, фактов социальной жизни, общественно-политического развития в процессе активного включения школьников в их «переоткрытия», осмысления, осознания важности этого знания для себя (технологии мыследеятельностной педагогики, развивающего обучения, саморазвития и др.). Во внеурочное время – участие в предметных кружках и клубах, в проектной деятельности, в ученическом самоуправлении, взаимодействие с внешними учреждениями (другими школами, центрами творчества, библиотеками, подростковыми клубами, вузами, общественными и государственными организациями и учреждениями), для участия в разнообразных конференциях, семинарах, акциях, играх.

Мировоззренческий компонент реализует компоненты базового уровня: путем изучения и принятия субъектами гуманистических ценностей, целей, идей в урочное и внеурочное время, оказания помощи и поддержки в результате освоения норм школьного этикета, преобразования эстетического облика школы, себя, своих взаимоотношений, бережного отношения к людям, природе, культуре, нравственных поступков.

Мировоззренческий компонент обладает соответствующими ему функциями:

Коммуникативная функция предполагает, что в процессе жизнедеятельности школьников осваиваются нравственный и эстетический

элементы общения, закреплённые в этикетных правилах детского сообщества.

Функция помощи и поддержки – это практическая деятельность по оказанию помощи слабым, больным, забота о животных, растениях, культурных памятниках, окружающей среде.

Функция стабильности рассматривается как средство формирования гуманистических убеждений.

Гносеологическая функция – это создание условий для мотивации школьников и овладения учащимися научными знаниями, научными открытиями в сфере естественных, точных, социальных наук. Это создание разнообразных предметных клубов, проектная деятельность на уроке и внеурочное время, использование технологий обучения, направленных саморазвитие обучающихся.

Культурологическая функция предполагает не только освоение на уроках истории и объектов культуры, системы общественных отношений, норм и правил жизнедеятельности человеческого сообщества, но и активное участие личности в жизни школы, социума (ученическом самоуправлении, трудовых акциях, творчестве и т.д.).

Преобразующая функция проявляется в создании условий для стремления школьника к нравственному самосовершенствованию, познавательной активности, развитию эстетического вкуса в одежде, эстетического и этического поведения, участия в творческом обновлении себя, предметной сферы школы, своего субкультурного пространства.

Мировоззренческий компонент в культурной среде школы можно классифицировать по разным основаниям:

- *аксиологическому* (авторитарный подход, ориентированный на жесткое выполнение требований без осмысления их детьми, и гуманистические, ориентированные на развитие и саморазвитие личности ребенка и всего школьного коллектива);

- *по направлениям воспитательной работы педагога* (эстетическое, нравственное, патриотическое, интеллектуальное);

- *по методам воспитания* – методы формирования нравственного опыта в поведении и деятельности (этикет, практическая деятельность по оказанию помощи нуждающимся); методы формирования нравственного сознания (осмысление нравственных поступков, подвигов на уроках); методы поощрения и личной ответственности (вербальные и невербальные поощрения, создание условий для осмысления школьником своего безнравственного поступка как его личной проблемы);

- *по средствам воспитания* (словесные и практические по принципу доминирования), например, просмотр кинофильма и его обсуждение, трудовые акции по благоустройству детской площадки.

Мировоззренческий компонент может быть рассмотрен с точки зрения содержания (идеи, ценности, знания) и формы (урок, кружки, клубы,

организации, органы управления и самоуправления, правила поведения, праздники, оформление школы и т.д.).

Особенностями мировоззренческого компонента являются:

- взаимосвязь нравственных и эстетических норм школы с семейными, региональными, государственными, общечеловеческими;
- толерантность, т.е. поддержка права каждого иметь свою точку зрения;
- перманентное обновление содержания и форм работы, поддерживающее школьников в развитии и саморазвитии нравственных, познавательных и эстетических способностей;
- интегративность направлений и форм развития мировоззрения (изучение этикета на уроке и использование в практической деятельности влияет на развитие нравственных и эстетических качеств личности).

в) коммуникативный компонент

В общении и коммуникации утверждаются гуманные и равноправные отношения между взрослыми и детьми, гуманные, гармонического стиля отношения, основанные на взаимном интересе, уважении к чужому мнению, договоре, демократических принципах, цивилизованном (правовом) решении конфликтных ситуаций.

Известный психолог Л.И. Божович писала, что если в младшем школьном возрасте основой для объединения детей чаще всего является совместная деятельность, то у подростков привлекательность занятий и интересы определяются в основном, возможностью широкого общения со сверстниками. Для подростка важно в общении занять удовлетворяющее его положение. Создание условий для развития культурных форм общения, отношений является важной задачей в деятельности педагога. Это направление реализуется в трех аспектах: диагностическом, организационном и обучающем.

- *диагностика* школьного или классного коллектива в общении, особенностей взаимоотношений, индивидуальных особенностей ребят, проведение социометрии (определение лидеров, изгоев, микрогрупп, взаимоотношение мальчиков и девочек), тестирования на предмет типа темперамента, характера, отношения к миру, особенностей в общении, характера взаимоотношений в семье (беседы с родителями);

- *организация* совместной деятельности, поездок, коллективной творческой деятельности, «бесед по душам», помощи в разрешении конфликтных ситуаций и т.д.

- *обучение* правилам и культуре взаимоотношений (тренинги, практикумы по этикету, тренинги общения, дискуссионные вечера и т.д.).

Формирование 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.

Коммуникативные умения учащихся, сформированные в процессе воспитания, раскрываются как содержательные совокупности ценностно-мотивированных приемов, способов коммуникативной деятельности, опирающиеся на разнообразные знания, и обеспечивающие активное, согласованное, результативное многовекторное социальное взаимодействие субъектов в деятельности. У школьников формируются четыре группы коммуникативных умений: информативные коммуникативные умения (общение по передачи информации, знаний), вербальные коммуникативные умения («живое» общение, способы продуктивного говорения), невербальные коммуникативные умения (использование мимики, жестов в общении), перцептивно-рецептивные коммуникативные умения (умения передачи своих чувств, умение чувствовать своего собеседника).

Процесс формирования коммуникативных умений учащихся осуществляется в специально организованной коммуникативной среде, определяемой как совокупность педагогических условий, обуславливающих результативное формирование коммуникативных умений, и реализующихся в пяти ее сферах: пространственно-предметной, организационно-деятельностной; информационного обеспечения; социально-кооперирующей; креативно-развивающей.

Под коммуникативной средой школы мы понимаем совокупность условий, составляющих среду обитания и общения школьника с другими учащимися и педагогами посредством речевых, текстовых и компьютерных средств. Специально организованная среда является необходимым условием и средством полноценного развития языковой личности школьника. Впрочем, создаваемая среда не ограничивается школьными стенами.

Овладение коммуникативными (прежде всего языковыми) умениями – фактор не только социальный, но и личностно значимый: он способен определить судьбу молодого человека. Поэтому одним из главных педагогических условий процесса становления гуманитарно образованной личности видится в воспитании в ней стремления к расширению и развитию речевых и когнитивных навыков, к высокой коммуникативной культуре. Поэтому одной из основных задач школы является сформировать осознание учащимся, педагогами и родителями того, что способность к свободному общению посредством родной и иноязычной речи, современных средств коммуникации, присущих информационному обществу, – это необходимое условие комфортного существования личности, ее самореализации.

Коммуникативная компетентность учащегося, формируемая в рамках этой среды, отражает практическое овладение вербальными и невербальными средствами для осуществления коммуникативных функций, умение использовать коммуникативные средства, строить взаимоотношения с людьми.

При механистическом, авторитарном подходе коммуникация воспринимается как односторонний процесс передачи информации от источника информации к ее получателю. Коммуникативно-деятельностный подход в рамках гуманистической образовательной парадигмы меняет понимание этого явления, и коммуникация выступает как совместная деятельность (взаимодействие) участников коммуникации. Таким образом, целью коммуникативного процесса является не передача информации в одном направлении, а установление обратной связи с получателями, не воздействие, а взаимодействие.

Эффективно организованная совместная деятельность приводит к развитию учащегося, выражающемуся:

- в изменении отношения ребенка к возникающей общности со взрослым и другим ребенком, выраженном в появлении форм делового сотрудничества и предметно-содержательного общения;
- в появлении общих целей деятельности, направленных на реализацию и преобразование самих способов и средств взаимодействия;
- в развитии символической функции у ребенка, выраженном в формировании особых знаковых объектов;
- в развитии процессов взаимопонимания и коммуникации, выраженном в преодолении эгоцентризма собственного действия и в формировании способности к содействию и сотрудничеству.

Основными функциями коммуникативного компонента являются:

- социальная (достижение социальной общности при сохранении индивидуальности);
- управленческая (организация общения, убеждения, просьбы, приказы);
- информационная (передача разнообразных сведений);
- эмотивная (возбуждение эмоционального переживания);
- фатическая (установление и поддержание контактов).

Коммуникативный компонент может быть рассмотрен:

- по широте охвата участников (классное, групповое, общешкольное);
- по сферам деятельности педагога (диагностика, организация, обучение);
- по направлениям воспитательной работы (познавательное, эстетическое, трудовое);
- по видам общения (информационное, интерактивное, перцептивное).

2) интерактивный компонент

Вместо имитации деятельности приходит реальное сотрудничество, сотворчество, сочувствие, определяющие успешность интерактивных связей.

Сотрудничество - совместная, взаимосвязанная деятельность учащихся и учителей, построенная на демократических принципах, ориентированная на достижение осознаваемых, лично значимых целей как учениками, так и учителями.

Сотворчество учителя и ученика, в основе которого лежит сотрудничество в разнообразной деятельности (труд, познание, общение), составляет перспективную тактику обучения творчеству творчеством в современном образовательном процессе.

Содержание термина «сотворчество» имеет две смысловые части — приставку «со», означающую общее совместное участие в чем-нибудь, и самостоятельное понятие «творчество». Сотворчество, как и творчество, направлено на создание новых ценностей, познание, совершенствование и преобразование действительности в диалоге. В теоретической педагогике сотворчество рассматривается как модель, принцип, закон, тип педагогики, область деятельности, особенность педагогического творчества. Педагоги говорят о сотворчестве как о чувстве, необходимом для осуществления совместной творческой деятельности, как об особой ситуации и атмосфере, используют этот термин как синоним коллективной творческой деятельности. Такое многообразие подчеркивает универсальность термина «сотворчество».

Сочувствие — чувство вместе, совместное чувство - антагонист одиночества. Отзывчивое, участливое отношение к переживаниям, несчастью других и в то же время одобрительное, благожелательное отношение (С.И. Ожегов).

Итак, интерактивный компонент культурно среды школы характеризует сферу совместной деятельности взрослых (педагогов, родителей учащихся) и детей, которая направлена на их саморазвитие в процессе творческого познания и труда. Основными сферами деятельности в школе являются сфера учения и досуга.

Предметно-практические компоненты культурно-воспитательной среды образовательного учреждения

Идеи и ценности через базовые компоненты саморазвития и педагогической поддержки, продуктивные традиции и инновации воплощаются в предметно-практических компонентах:

а) организационно-управленческий компонент включает:

- организационно-управленческие структуры, включающие процесс разработки организационной структуры, необходимые и достаточные условия функционирования системы, координацию и контроль над деятельностью педагогического и ученического коллективов, взаимодействие с родительской общественностью, сферой дополнительного образования и общественностью в социуме, обеспечивающих развитие культурной среды школы;
- новые формы управления, самоуправления: органы управления, организующие и планирующие образовательную деятельность, обеспечивающие повышение квалификации кадров, руководство методическими, исследовательскими и творческими сообществами (методические объединения, предметные кафедры, творческие коллективы,

клубы, ученическое научное общество, ученический совет, родительский комитет и его комиссии и т.д.);

Современная школа не может ориентироваться на традиционную авторитарную модель управления или «задачьевую», т.е. выполнение задания администрации без объяснения его смысла и значения исполнителю. Она должна смениться «задачной» моделью, которая относится к демократической, т.к. предполагает предварительное включение исполнителей в обсуждение нового управленческого проекта, прояснение его целей и задач, содержания, ожидаемых результатов и необходимых условий для его эффективной реализации. Эта модель соответствует современной культурной парадигме образования и является компонентом культурной среды школы.

Стратегия инновационного поведения на уровне управления образовательным учреждением может варьироваться от активно-приспособительной до активно-адаптирующей. В первом случае управленческая система ориентируется преимущественно на изменения внутри школы, стремится приспособить его к изменениям среды. Во втором случае инновации на управленческом уровне направлены не только на позитивные изменения в соответствии с потребностями культурной среды школы, но и влияют на нее с целью использования ее возможностей для реализации образовательных целей. Активно-адаптирующая инновационная стратегия, на наш взгляд, является более адекватной стремительному темпу перемен в обществе. Она представляет собой ведущий способ реализации государственной политики в образовании, когда органы управления образовательного учреждения выступают в качестве инициаторов инноваций. Тем самым реализуется возможность целенаправленно влиять на культурную среду школы.

Инновации в управлении образовательными системами делятся также на частичные и системные. Частичная стратегия управленческих нововведений предполагает реализацию отдельных инновационных проектов. Это - путь создания так называемых «точек роста» в развитии образовательного учреждения. Практика показала, что ориентация только на создание «точек роста» не обеспечивает развития всей системы и не компенсирует низкого культурно-образовательного уровня развития части детей в школе.

Системная стратегия прогнозирует изменение требований к образовательному учреждению в перспективе, обеспечивает согласование связей между различными нововведениями.

Разработка и, тем более, реализация инновационной модели управления школы требует создания мониторинговой системы отслеживания качества образовательной деятельности на уровне образовательного учреждения, отдельных педагогов. Только на основе анализа выявленных тенденций в состоянии образования возможны обоснованные управленческие инновации.

Одним из важнейших направлений кадрового обеспечения качественных изменений в образовании остается повышение квалификации педагогических кадров, педагогического просвещения родителей. Речь идет о создании в рамках образовательного учреждения внутришкольной системы непрерывного педагогического образования, обеспечивающей достаточно большой выбор возможностей для развития педагогической культуры.

Образовательная программа, созданная на основе Концепции деятельности школы, включает спроектированные в соответствии с государственным и индивидуально-потребительским заказом результаты деятельности образовательного учреждения, отражает характер используемых диагностических процедур и является нормативно-правовой основой оценки результативности работы педагогического коллектива.

Следующим элементом инновационной управленческой системы является блок управленческих программных мероприятий, направленных на формирование культурной среды школы с определением содержания ее основных компонентов, форм и способов их развития, создания педагогических, родительских, ученических органов самоуправления, детско-взрослых сообществ.

Система управления школой строится в соответствии с «Законом РФ «Об Образовании», Уставом школы, локальными актами ОУ. Результативность управленческой деятельности достигается путем совместной деятельности:

- Совета образовательного учреждения
- Педсовета образовательного учреждения
- Родительского комитета
- Школьных методических объединений
- Детского самоуправления.

Администрация школы должна осуществлять свою деятельность в соответствии с функциональными обязанностями, с которыми ознакомлены все работники образовательного учреждения, правилами внутреннего распорядка, коллективным договором между администрацией и работниками, Уставом школы. Ежегодно должна проводиться учеба по изучению изменений, вносимых в функциональные обязанности по мере необходимости.

Из вышесказанного следует, что основными *функциями организационно-управленческого компонента культурно среды школы* являются:

- мониторинговая (изучение и анализ состояния культурной среды школы, интересов и проблем ее субъектов);
- организационная (системная организация деятельности разнообразных сообществ);
- обучающая (повышение уровня педагогической культуры педагогов и родителей учащихся, организация и руководство системой внутришкольного обучения педагогов и родителей);

- развивающая (совершенствование управленческой модели образовательного учреждения, внедрение инновационных процессов в управлении в соответствии с целями современной культурной парадигмы образования);

- законодательная (развитие законодательной базы и законотворчества субъектов образовательного учреждения на демократических основаниях).

Организационно-управленческий компонент может быть рассмотрен:

- по отношению к ценностям управления в образовании и соответствующим им формам (традиционная – «заданьевая», гуманистическая – «задачная» форма управления);

- по широте охвата участников (классное, групповое, общешкольное управление);

- по содержанию деятельности (мониторинг, организация, обучение, законотворчество);

- по виду управления (административное управление, родительское, педагогическое, ученическое самоуправление);

- по стилю управления (авторитарное, демократическое, попустительское).

б) материально-предметный компонент включает:

- оборудование, мебель, оформление школы, ремонт здания, пришкольный участок со своими площадками и стадионами, инвентарь: спортивный, учебный, экспериментальный, трудовой;

- технические средства обучения, включая компьютеры и информсети;

- финансовая поддержка развития образовательного учреждения, заработная плата педагогов, соответствующая норме жизни и т.д.;

- эстетика помещений, холлов, пришкольного участка, репродукции произведений искусства, осваиваемые детьми в контексте культурной среды школы.

Материально-предметный компонент культурной среды школы в педагогике характеризуется в какой-то мере как средство обучения и воспитания.

К средствам обучения относят различные материальные объекты, в т. ч. искусственно созданные специально для учебных целей и вовлекаемые в воспитательно-образовательный процесс в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и учащихся. Термину «средства обучения» соответствуют эквиваленты: «учебное оборудование», «учебно-наглядные и учебные пособия», «дидактические средства».

В России для отдельных учебных курсов приняты различные классификации средств обучения, однако в основе их лежит систематика, разработанная С.Г. Шаповаленко (Школьное оборудование и кабинетная система, в кн.: Вопросы школоведения, 2 изд., 1982).

Натуральные объекты (оригиналы) включают образцы и коллекции минералов, горных пород, чучела животных, гербарии, консервированные влажные препараты, микропрепараты, реактивы, материалы и др. К этой группе редко относят технические средства и инструментарий для демонстрационного и лабораторного воспроизведения явлений, качественных и количественных, исследований (посуда и принадлежности, станки, машины, технические приспособления, аппараты, установки, которые также являются объектами обучения).

Изображения и отображения составляют группу, в которую входят модели, муляжи, таблицы, иллюстративные материалы (рисунки, фотоматериалы, картины, портреты), экранно-звуковые средства (диафильмы, диапозитивы, кинофильмы, транспаранты, видео- и звукозаписи, радио и телепередачи).

Классификация в каждой из указанных подгрупп может быть разной в зависимости от положенного в её основу признаков, например: материальные и идеальные средства обучения – знаковые модели (по способу замены оригинала); структурные (по внутренней организации объекта), функциональные (по назначению); динамичные и статичные, плоские, объёмные, смешанные. Классификация таблиц и экранно-звуковых средств, в большей мере, отражает специфику содержания изучаемого предмета.

Описание предметов и явлений условными средствами (слова, знаки, графики) включают текстовые таблицы, схемы, диаграммы, планы, карты, учебные книги (учебники, сборники задач, инструкции для самостоятельных работ, дидактические материалы и др.).

Особую группу составляют технические средства обучения (ТСО). К этой группе могут быть отнесены также средства новых информационных технологий — компьютеры и компьютерные сети, интерактивное видео; средства медиа-образования, учебное оборудование на базе электронной техники

К средствам обучения П.И. Пидкасистый относит материальные и идеальные средства. К материальным средствам относятся учебники и учебные пособия; таблицы, модели, макеты и другие средства наглядности; учебно-технические средства; учебно-лабораторное оборудование; помещения, мебель, микроклимат, расписание занятий, режим питания и др.

Их подразделяет на *технические средства обучения* (ТСО): мониторы, диапроекторы, графопроекторы, кинопроекторы, видеомагнитофоны и магнитофоны, телевизоры, персональные компьютеры; и *наглядные средства обучения*: демонстрационные (модели, коллекции, приборы, экспонаты), печатные (картины, плакаты, портреты, графики, таблицы и др.), проекционный материал (кинофильмы, видеофильмы, слайды и т.п.). К средствам воспитания могут быть отнесены: художественная литература, газеты, журналы, кино, театр, выставки, музей, игры, спорт, художественная самодеятельность, предметы культуры и природы.

В отличие от средств обучения и воспитания материально-предметный компонент характеризует объекты культурной среды, которые соответствуют современным культурным процессам в образовании. Например, устаревшие приборы являются средством обучения, но не являются объектом материально-предметного компонента культурной среды школы. Кроме того, в педагогике ученые дискутируют о том, является ли усвоенная информация в целях изучения новых знаний идеальными средствами обучения. Материально-предметный аспект по определению рассматривает только материальные объекты.

Материально-предметный компонент обладает следующими функциями:

- *функцией компенсаторности*, облегчая процесс обучения и воспитания, способствуя достижению цели с наименьшими затратами сил, здоровья и времени школьника;
- *адаптивная функция* направлена на поддержание благоприятных условий протекания педагогического процесса, организацию демонстраций, самостоятельных работ, адекватность содержания понятия возрастным возможностям учащихся, преемственность знаний;
- *эстетическая функция* направлена на формирование эстетических взглядов и художественного вкуса при взаимодействии школьников с оформлением школы, современным оборудованием, техникой, мебелью, выполненными в современном дизайне;
- *культурологическая функция*, способствующая развитию современных культурных представлений, идей в процессе контакта с объектами школы.

В настоящее время разработаны Рекомендации в соответствии с Городской целевой программой «Модернизация московского образования (Столичное образование - 3)», как методическая основа дальнейшего совершенствования и развития материально - технической базы общеобразовательных учреждений города Москвы посредством реконструкции и модернизации сложившейся городской сети этих учреждений. В настоящих Рекомендациях приводятся несколько различных возможных вариантов реконструкции сети общеобразовательных школ на примере конкретных районов города Москвы.

Развитие материально-предметной структуры школ напрямую зависит от изменения социально-педагогических требований к школе, а быстро меняющиеся требования учебного процесса ограничивают продолжительность действия проектов школьных зданий. Исторический анализ школьной архитектуры и тенденций развития общеобразовательной школы позволил выявить и сформулировать наиболее важные социально-педагогические предпосылки современного школьного строительства:

- Изменение содержания образования;
- Необходимость возрастной дифференциации учащихся современных школ;

- Необходимость структурной организации ученических коллективов;
- Изменение нормативных требований по предельной концентрации учащихся для различных элементов школьного здания;
- Внедрение современных технических средств обучения, основанных на широком применении обучающей техники;
- Неэффективное использование участков школ.

Требования к школьному зданию представляют собой совокупность элементов или подсистем, направленных на реализацию конкретных целей – в данном случае на реализацию целей образования, устанавливаемых обществом и государством в целях воспитания и обучения конкретного демографического слоя населения. Как любая другая система, школьное здание взаимосвязано с целым рядом других внешних систем называемых «средой», от которых зависит успешное функционирование школьного здания. Именно на реализацию требований «среды» направлены результаты деятельности школы как системы.

Развитие школьного здания, с одной стороны, ограничено экономическими, техническими и др. возможностями общества и государства, а с другой – уровнем тех теоретических и научных представлений, которые сложились и отражены в требованиях к школьному зданию. Общеобразовательные и специализированные школы должны обладать широкой номенклатурой типов зданий и блоков, комбинация которых позволит формировать школьные комплексы оптимальные с точки зрения градостроительных требований и представлять собой открытую систему, позволяющую чутко реагировать на динамично меняющиеся градостроительные и социально-педагогические требования к школе, а также учитывать конструктивно-планировочную возможность их дальнейшей реконструкции

Приведем некоторые примеры оборудования некоторых школ.

Проект современной новгородской школы.

Цель: Создание максимально благоприятных условий для развития личности учащегося и педагога.

Задачи:

- Осуществлять дифференциацию обучения и внеклассной работы.
- Максимально развивать творческий, интеллектуальный, культурный уровень личности школьника его самостоятельность.
- Развитие нововведений в школе, способствующих реализации дополнительных обучающих и образовательных программ.
- Осуществлять образование по выбору в соответствии со склонностями, способностями, интересам и состоянием здоровья.
- Создавать условия способствующие профессионально-педагогическому росту учителя его самореализации.

В соответствии с современными педагогическими требованиями материальная среда школы в целом и отдельные помещения рассчитаны на:

- игровые методы обучения и воспитания в школе первой ступени;
- разнообразные активные методы обучения и воспитания по системе – ученик-группа-класс-поток в школе второй и третьей ступени;
- дифференцированное профильное обучение, исходя из склонностей и способностей учащихся второй и третьей ступеней.
- возможности гармоничного развития каждого ученика и проведения творческого досуга во внеурочное время;
- привитие трудовых навыков и допрофессиональную ориентацию;
- необходимый уровень эстетического и физического воспитания;
- организацию полноценного питания;
- благоприятные условия труда и отдыха педагогов;
- возможность широкого применения технических средств обучения и компьютерной техники в учебном процессе.

В состав и решение учебных кабинетов естественно-научного цикла внесены принципиальные изменения. Каждый учебный кабинет (физика, химия, биология) состоит из лабораторий–аудиторий, двух помещений практикумов и лаборантской.

Практикум рассчитывается на проведение долговременных опытных практических работ – с половиной или 1/3 классной группы в зависимости от оборудования и специализации.

Универсальные помещения свободной вне учебной деятельности (продленный день) оборудуются шкафами для учебных и игровых пособий, коврами для активных игр на полу. Выделяется особая зона для технических средств.

Спальные–игровые первых классов оборудуются кроватями и столами для игр и занятий с учащимися.

В школе предусматриваются следующие виды связи и сигнализации:

- телефонизация (городская, местная);
- радиофикация (озвучивание рекреаций, вестибюлей, коридоров, спортзала, конференц-зала);
- электрочасофикация (в рекреациях, вестибюлях, залах, библиотеке);
- звонковая сигнализация (электрические звонки).

Частная школа «Престиж» г. Москвы расположена в историческом центре Москвы в собственном четырехэтажном здании современной планировки. Просторные светлые классы, большие рекреации, создают комфортные условия для организации учебного процесса и укрепления психофизического здоровья учащихся. Материально-техническое оснащение школы (учебные кабинеты, лаборатории, тренажерный зал, комната релаксации, библиотека и медиатека, студии, художественные мастерские, современный компьютерный центр) позволяет формировать развивающую образовательную среду.

В школе № 24 г. Ангарска материально-эстетическая среда школы представлена так:

- в ней красиво, уютно, эстетично, современно, ее условия соответствуют санитарно-гигиеническим нормам;

- в ней мощная производственная база, включающая в себя автокласс, токарный и швейный цех, столярная мастерская, гаражи, специализированный кабинет информатики. Проведена реконструкция швейного цеха, подготовлено помещение для городского компьютерного информационного центра;

- произведено благоустройство территории школы: посажены саженцы, произведена обрезка деревьев. Двор школы считается излюбленным местом отдыха и прогулок детей, а также жителей микрорайона.

Материальная среда школы № 62 г. Гомеля формируется в соответствии с возрастом учащихся и функциональным назначением помещений, связанных с различными видами деятельности. Кабинеты объединены в учебные секции по сферам: «Ритмика», «Дизайн», «Экология», «Искусство, культура», «Компьютерный зал», «Техника безопасности».

Начальная школа изолирована. В качестве основной структурной единицы имеется ячейка, включающая класс, комнату отдыха со спальней, игровую, рекреацию для подвижных игр. Структурные залы пришкольного участка – спортивная, игровая, зона отдыха.

В настоящее время разработано пособие «Общеобразовательные учреждения» Институтом общественных зданий при Минстрое РФ, где говорится, что школа выполняет социальную функцию центра учебно-воспитательной работы в жилой среде, что обуславливает ее открытый характер для активного приобщения населения, общественности и семьи к воспитанию детей и совместной развивающей деятельности по интересам.

Для управления, организации, проведения и контроля учебно-воспитательного процесса предусматривается широкое применение технических средств обучения, электронно-вычислительной техники, в том числе на уровне системы обслуживания сети учебно-воспитательных зданий.

Педагогический аспект

Организационно-педагогическая структура общеобразовательной школы (соотношение параллелей учащихся начальной, основной и старшей школ) должна обеспечивать возможность ее изменения, например, от автономной школы с равным числом параллелей классов до организации сетевой школы с повышенным числом параллелей классов старших возрастов. Активизация обучения и развития творческого потенциала личности:

- широкое применение технических средств обучения (компьютеризация) и создание развитого учебно-информационного центра - библиотеки;

- разностороннее и творческое развитие каждого;

- повышение воспитательной функции школы во внеучебное время с привлечением семьи и взрослого населения;
- внедрение в учебно-воспитательный процесс "перемежающегося" режима дня с чередованием учебных уроков (в классах, кабинетах, мастерских) со спортом, творческими занятиями в кружках-студиях (искусство, техническое творчество, биолого-юнатская деятельность), практикумах-лабораториях, досугом и отдыхом;
- комплексный подход к разностороннему развитию подрастающего поколения людей.

Гигиенический аспект

- повышение качественного уровня естественного и искусственного (комбинированного) освещения учебных помещений для организации, помимо фронтальных, групповых и индивидуальных форм занятий;
- улучшение условий воздушной среды обитания за счет повышения удельного объема и кратности обмена воздуха, а также воздушной аэрации;
- применение в начальной и основной школах преимущественно индивидуальных мобильных ученических столов;
- создание зонированных пространств для психологической разгрузки учащихся в учебных и внеучебных помещениях;
- применение экологически чистых строительных материалов;
- создание интересной психологической среды (окружение воспитывает).

Градостроительный аспект

Переход от единой общеобразовательной школы на трехступенчатую систему обучения в общеобразовательной школе влечет за собой усложнение формирования сети зданий и, как следствие, многообразие типов зданий по назначению (содержанию), организационно-педагогической структуре и количеству классных помещений.

Для решения поставленных задач предлагается формировать школьные здания в виде комплексов, состоящих из учебных блоков и блоков общешкольных помещений, предназначенных для использования во внеучебное время школьниками и населением в свободное от работы время.

В этих целях могут создаваться три типа общешкольных центров "А", "Б", "В" (клубно-спортивных и досуга). В них включаются группы помещений спортивных залов, учебных мастерских, зрительного зала, кружковых помещений и студий, библиотеки и обеденного зала. Общешкольные центры могут быть как с минимальным набором помещений (блок типа "А"), так и с расширенным составом помещений (блоки типа "Б" и "В"), что связано с решением задач преобразования традиционной школы в школу открытого типа с развитой материальной базой для проведения активного досуга в свободное время.

Материально-предметная обстановка должна обеспечивать развивающее (эстетическое, познавательное, духовное) воздействие на ребенка. Поэтому необходимо насытить культурную среду школы

высокохудожественными элементами культуры. При этом школьникам должна принадлежать активная роль в освоении этого культурного пространства путем участия в развитии школьной обстановки и ее преобразовании.

в) знаково-символический компонент характеризует:

- нормы, правила, законы и т.д., разработанные совместно педагогами и детьми (устав школы, закон об органах ученического самоуправления, закон о выборах, закон о защите чести и достоинства, правила для учащихся, положения о школьных клубах, ученическом научном обществе и т.д.);

- атрибуты, символы, знаки, подчеркивающие уникальность данного учреждения (школьный флаг, герб, гимн, ученическая форма, значки);

Символ – это отличительный знак; образ, воплощающий какую-то идею; видимое образование, которому определенная группа людей придает особый смысл, не связанный с сущностью и внешним проявлением этого образования. Смысл символа в том, что он не должен быть понятен тем, кто не посвящен в данную идею, не принадлежит к группе, носителей этой идеи. Именно поэтому так важны символы для школы, так как подчеркивают ее уникальность и понимание ее субъектами особых смыслов, объединяющих членов данного школьного сообщества.

Знаково-символическая система для человека в разные исторические эпохи носила разный характер: в эпоху первобытности – утилитарный или конкретно-чувственный характер; с появлением абстрактного мышления, искусства и литературы, используемые слова уже имеют отвлеченно-абстрактное значение. Искусство делает соразмерными и понятными человеку универсальные принципы бытия, воплощая их в конкретные формы. Литература в своих произведениях воплощает идеи через литературных героев как символов (идеи, обреченные форму).

Знаково-символическая система, как отражение идеи в определенной форме, является концептом диалога человека с идеей. Включение других людей в диалог с идеей и открытие в ней особые для себя смыслы, позволяющие объективировать наши внутренние качества, чувства, приводит к объединению группы с целью собственного познания. Причем у каждого из членов данной группы будет доминировать разный набор аспектов знаково-символической среды: эстетический, психологический, бытийный.

Если говорить о знаково-символическом компоненте образовательного учреждения, то эстетический аспект должен вызвать позитивный эмоциональный отклик в душе ребенка.

Бытийный аспект знаково-символической среды ученика в школе дает возможность ребенку осознать себя в роли ученика, при этом оценить эстетическую созвучность собственным взглядам и ощущениям.

Психологический аспект позволяет оценить уровень собственных новообразований в процессе диалога с идеей, отраженной в символах школы и взаимодействии по этому поводу с другими детьми.

Интересно, что каждая школа рано или поздно приходит к пониманию необходимости создания символической сферы школы как отражения ее уникальности и осознанию всеми субъектами образовательного учреждения символов как общей цели, стратегии развития, объединяющей силы.

В Турции не открывается ни одна новая школа, если у нее нет своего флага, гимна, герба, школьной формы. Учащиеся, переступая порог школы, уже должны знать их и принять как символический идеал собственного образования. Это связано с этническими особенностями в стиле управления, особенностями религии.

В европейских странах, например, в Швеции, где сильны демократические традиции, принятие новых символов школы связано с широким обсуждением их учащимися, педагогами и родителями. После принятия этих символов в школе создается среда, поддерживающая их. Вновь приходящие ученики, вливаясь в эту среду, одновременно вступают в диалог с символами, а не в конфликт, так как влияние среды предъявляет требования уважительного отношения к ним. Ученик находит смыслы, доминирующие аспекты символов школы и принимает их как свидетельство приобщения к уникальности данного образовательного сообщества. Поэтому, например, ученики стокгольмских школ с гордостью носят джемпера, шарфы разной расцветки, являющиеся фирменным цветом их школ.

В московской гимназии «Корифей» есть свои символы, принятые школьным сообществом на демократических началах:

- фирменные цвета гимназии – фиолетовый и оранжевый;
- логотип – «очкарик» (собирательный образ «корифейского» ученика);
- флаг Корифеев;
- гимн и клятва Корифеев;
- нагрудный значок Корифеев;
- галстуки, футболки, бейсболки и другая фирменная продукция с логотипами;
- форма гимназиста.

Учащиеся с уважением и гордостью носят символы своей гимназии, отраженные в логотипе на футболках, форме, гербе школы.

Не имея достаточного культурного опыта, младший школьник нуждается в специальном психолого-педагогическом сопровождении со стороны педагогов, родителей и старших учеников, направляющих на расширение его сознания, на развитие качеств и свойств личности, необходимых ему для того, чтобы преодолеть противоречия школы как здания и стать субъектом социокультурного диалога.

Принятие содержания знаково-символической среды школы обеспечивают возможности для успешной адаптации ребенка к школе,

вхождению в детское и детско-взрослое сообщество с ее ценностями, взглядами, содержанием и формами обучения и воспитания.

Знаково-символический компонент культурной среды тесно связан со всеми другими компонентами, так как отражает ее основные идеи и ценности (дружба, доброта, толерантность, самореализация, сотрудничество, взаимопонимание, поддержка). Символы школы вырабатываются в процессе совместного общения, сотрудничества и сотворчества взрослых и ребят, самоуправлением учащихся, педагогов и родителей школьников, поддерживаются как одни из основополагающих традиций образовательного учреждения.

Знаково-символический компонент обладает соответствующими ему функциями:

Аксиологическая функция предполагает, что в процессе диалога со школьным сообществом, ученик вербализует ценности, отраженные в символах школы.

Коммуникативная функция предполагает, что символы школы станут средством общения и объединения школьного сообщества в «школьное братство».

Функция стабильности рассматривается как средство упрочения и вербализации школьных традиций.

Эстетическая функция предполагает эстетическое развитие школьников при осмыслении знаковых смыслов символов, их художественного изображения.

Знаково-символический компонент имеет свои виды, которые можно рассмотреть как средства воспитания: вербальные (словесные, например, гимн, девиз, клятва учащихся школы), наглядные (логотип, школьная газета, законы, правила школьной жизни), предметные (флаг, школьная форма, нагрудный значок, галстуки, футболки, бейсболки) символы.

Можно классифицировать знаково-символический компонент по ширине охвата участников среды (классные, групповые, общешкольные) и т.д.

2) психолого-педагогический компонент – это:

- педагогическая культура педагогов и родителей, включающая гуманистические идеи и ценности, освоенные методики и технологии обучения и воспитания, педагогическую технику (совокупность умений и навыков, которая необходима для эффективного применения системы методов педагогического влияния на отдельных учащихся и коллектив в целом), развитие качеств личности, востребованных в процессе воспитания ребенка;

- психолого-педагогическая служба школы (мониторинг психологического здоровья: психологическое тестирование будущих первоклассников, отслеживание интеллектуального развития и личностного

роста школьников; работа с одаренными детьми: диагностика способностей, выявление и коррекция индивидуальных факторов, препятствующих развитию одаренности; психологическое просвещение: проведение занятий со старшеклассниками по программе курса «Введение в психологию», участие в работе педсоветов, проведение тематических родительских собраний; диагностика и коррекция психического развития: индивидуальная и групповая диагностика уровня развития интеллекта, творческих способностей, эмоционального состояния, индивидуальная и групповая коррекция, коррекция внимания, памяти, мыслительных процессов, развитие навыков нешаблонного мышления, развитие навыков общения; психологическое консультирование: консультации школьников (конфликты с учителями, конфликты с родителями, общение со сверстниками), учителей (рекомендации по работе с отдельными классами и учениками), родителей (проблемы взаимоотношений в семье); разрешение конфликтных ситуаций: между школьниками, между школой и родителями, в педагогическом коллективе, в семье; проведение психологических тренингов: тренинги общения, тренинги личностного роста, тренинги навыков профессионального мастерства педагогов).

Цель психолого-педагогической службы заключается в содействии администрации и педагогическим работникам школы в создании социальной ситуации, обеспечивающей сохранение и укрепление здоровья учащихся в условиях общеобразовательного учреждения и семьи.

Основными функциями данного компонента являются:

- *защитная* – создание условий для полноценного проживания ребенка в стенах образовательного учреждения, с другой стороны, создать условия для оказания помощи ребенку с возникшими у него проблемами и трудностями;

- *развивающая* – с одной стороны, педагоги и психологи должны стремиться к использованию современных методов и способов диагностики и оказания помощи ребенку в решении его проблем, а также развитию своей профессиональной культуры, с другой стороны – способствовать саморазвитию личности ребенка, способам самостоятельного выхода из трудных ситуаций;

- *стабилизирующая* – обеспечивающая возможности для сохранения психического и физического здоровья школьников и педагогов;

- *коммуникативная* – обеспечивающая широкое общение взрослых и детей в процессе психолого-педагогической деятельности.

Стержнем психолого-педагогического сопровождения является контроль и анализ развития учащихся. Психологический мониторинг позволяет определить индивидуальную траекторию развития каждого ребенка.

Особое внимание важно уделить кризисным периодам нахождения ребенка в школе. К ним относятся: адаптация первоклассников к учебной деятельности, адаптация 5-х классов к УВП, адаптация старшеклассников к

профильному обучению. Эта работа должна проходить в тесном сотрудничестве психологов с медицинскими работниками. Психологическая служба отслеживает психосоциальную адаптацию по критериям: школьная тревожность, эмоционально психологическое самочувствие в детском коллективе и на уроках, взаимоотношения с учителями, самооценку. Данная диагностика позволяет определить причины дезадаптации, наметить компенсаторные меры. Медицинская служба отслеживает биологическую адаптацию методом исследования вегетативной нервной системы: ритма сердца, спектрограмма. Эти данные медиков позволяют определить резервные психофизиологические механизмы защиты организма, предупредить развитие неврозов.

Важным направлением в работе психологической службы является реализация реабилитационных программ. В своей работе при построении и реализации программ психологическая служба руководствуется следующими научно-методическими принципами:

- нормативность (учет этапов развития психики);
- периодизация возрастов и возрастных кризов;
- единство диагностики и коррекции;
- системность и единство служб сопровождения в реализации программ.

Современная психологическая служба школы должна участвовать в опытно-исследовательской работе, научных семинарах, конференциях, смотрах-конкурсах различного уровня.

Материально-технические, знаково-символические, психолого-педагогические, организационно-управленческие условия выступают как компоненты культурной среды школы, обеспечивающие практическую осуществимость ее формирования и развития.

Таким образом, изложенные представления о сущности и содержании культурной среды общеобразовательной школы являют собой в целом ее педагогическую характеристику, в которой определяющими смыслами являются: соответствие ценностям современной культурной парадигмы образования, творческое взаимодействие субкультур субъектов среды, развитие базовой культуры личности школьника и педагогической культуры учителей и родителей учащихся. Это дает возможность выделить специфику культурной среды школы в отличие от воспитательной, образовательной, педагогической и иных сред.

Предложенная целостная структура культурной среды школы, раскрывающая последовательное иерархическое построение ее компонентов от ценностно-базовых к функционально-образующим, а затем предметно-практическим компонентам, является инновационной, так как системно представлена впервые и позволяет успешно использовать ее модель в практике общеобразовательной школы. Выделение ее структурных компонентов достаточно условно, так как на практике они взаимосвязаны.

Вместе с тем существующие особенности их взаимопереплетения позволяют с научных позиций представить концептуальные идеи оптимизации этих связей с проекцией на повышение эффективности исследуемого процесса.

Такая среда является выражением ненасильственного воспитания личности и детских общностей.

В архаических обществах, тоталитарных государствах, псевдodemократических обществах воспитания всегда является целенаправленным процессом воздействия на личность с целью развития тех качеств и способностей, которые востребованы данным обществом. Воспитатели в такой модели – субъекты, а воспитуемые объекты воспитательной деятельности. При этом насильственная модель воспитания не воспринимается в обществе негативно, а характеризуется прямым и быстрым средством подготовки востребованных в обществе личностей. Это не мешает людям во все времена вырастать творческими личностями и способствовать развитию своей страны, так как это естественно для данного общества на данной стадии социального развития, что доказано историческим процессом.

Рассмотрим современные наиболее эффективные модели воспитания в разных странах (определив при этом критерии эффективности), кратко охарактеризуем их особенности воспитания с учетом их национальных особенностей на разных стадиях их исторического пути.

2.6. Социальное здоровье как результат воспитания.

Современная социальная и образовательная политика Российской Федерации ориентирована на улучшение качества жизни общества в целом и каждого гражданина в частности. Основной индикатор качества жизни – здоровье человека.

Проблема сохранения и укрепления здоровья школьников является одной из важнейших современных задач и требование сохранения здоровья учащихся находятся на первом месте в иерархии запросов к результатам общего образования и реализуется в соответствии со стратегическими документами развитие системы образования РФ.

Здоровье — важнейшая составляющая общей системы культуры и образования, которая приобретает ведущее значение среди глобальных проблем современности. Вопросы сбережения здоровья детей, по утверждению ученых, необходимо решать в аспекте культурного освоения мира (Л. В. Абдулманова, Э. Н. Антонелене, В. Н. Максимова, Г. М. Соловьев и др.). Это обусловлено тем, что здоровье, как интегративный феномен, достигается совокупностью личных усилий человека, средств культуры и образования, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития. В рамках педагогической антропологии здоровье определяется как природный фонд человека, который должна сохранять и умножать система образования (И. А. Бердяев, М. Бубер, И. Кант, Э. Кассирер, Ш. Лангфельд, Г. Рот, И. Г. Фомичева, В. М. Шепель и др.).

Здоровье – это совокупность личностных качеств, обеспечивающих устойчивую позицию и поведение ребенка в системе социальных отношений и достижение поставленных целей. Здоровье ребенка позволяет ему самостоятельно достигать цели, адаптироваться в социуме и реализовывать свои интересы и потребности. В связи с этим в науке существует позиция (Л.И. Засорина, Л. М. Чистов), что здоровье - центральное категориальное понятие концепции образования и цель педагогического процесса [306].

Феномен общего здоровья многогранен, включает физическую, психическую и социальную стороны.

Социальное здоровье – важный аспект любого общества. *Социальное здоровье* – это комфортное взаимодействие человека и общества, определяется готовностью к принятию индивидом общечеловеческих ценностей и социальных норм. Социально здоровая личность активно реализует отношение к своему здоровью как к средству жизнеобеспечения, как к средству выбора стратегии саморазвития в социуме, как к средству реализации предназначения гражданина, как к средству профессионального и жизненного самоопределения.

Социальное здоровье подразумевает социальное поведение человека, его социальную активность, деятельное отношение к миру. Социальное здоровье выпускника школы по новому ФГОС проявляется в способности неординарно мыслить, активно действовать, принимать решения и нести за них ответственность, анализировать и прогнозировать ситуации, противодействовать негативным жизненным процессам.

Социальное здоровье личности на одной из Всероссийских научно-практических конференций было провозглашено как национальная идея современной России. Школа должна стать институтом социального оздоровления подрастающих поколений.

Социальное здоровье школьника является одним из главных факторов обеспечения социального благополучия детского населения, результатом целенаправленного педагогического процесса. Оно представляет собой сформированность социально приемлемого, нравственно нормативного опыта взаимодействия ребенка с социумом, проявляющегося в саморегуляции поведения в изменившихся / изменяющихся условиях, направленного на согласие с самим собой, а также способность к удовлетворению социальных интересов и потребностей, к интеграции в социум (Приступа) [306].

Общепризнанными причинами значительной части детских правонарушений являются причины, связанные с неблагоприятным воздействием социальной среды.

Социальное здоровье школьника – это определяющееся процессом социализации устойчивое сочетание *его качеств и характеристик*, обусловленное социальным самочувствием и сознательным поведением, направленным на сохранение собственного здоровья, достижение гармонии во взаимоотношениях с социальной средой.

Особое значение приобретает развитие социально активных качеств личности в структуре социального здоровья ребенка. Они обеспечивают не только сохранение социального здоровья, но и его развитие. Наиболее эффективным условием развития социального здоровья ребенка является здоровьесберегающая среда.

Теоретическое осмысление рассматриваемой проблемы социального здоровья, а также собственный опыт работы показали, что качество социальной среды выступает регулятором, сохраняющим устойчивое оптимальное социальное функционирование, положительный характер социального взаимодействия (Б.Г.Ананьев, А.Андерсон, П.Бергер, Т.Лукман - социальное конструирование реальности; Л.П.Будева - как ценностное содержание деятельности в условиях культурного пространства; Э.Дюркгейм - идея о зависимости человеческой психики от культуры; Н.Решер - система ценностей и др.).

Социальное здоровье обеспечивается организованной социокультурной средой.

Социокультурная среда – конкретное, непосредственно данное каждому ребенку, социальное пространство, посредством которого он активно включается в культурные связи общества [273]. Составляющими социокультурной среды, а также ведущими факторами социализации ребенка выступают семья, воспитательно-образовательные и социозащитные учреждения, ближайшее социальное окружение, микрорайон, мегаполис и др. Социальные факторы оказывают как положительное, так и отрицательное влияние на состояние здоровья ребёнка. Невысокий уровень организации жизненной среды порождает негативные тенденции, связанные с состоянием здоровья детей и молодёжи. Одним из выражений этих тенденций – это развитие особого вида стресса – «социального стресса».

Важнейшей характеристикой социокультурной среды человека - выступает её здоровьесберегающая функция. По мнению экспертов ВОЗ, система образования выступает идеальным каналом для формирования здоровья учащихся и транслирования опыта укрепления здоровья на общество.

Здоровьесберегающая среда – это пространство, обеспечивающее формирование здоровья учащихся и транслирования опыта укрепления здоровья общества, включающее такие компоненты как ценности, отношения, традиции, символику, предметно-материальную сферу, систему поддержки.

В России здоровьесберегающая функция образовательного учреждения закреплена законодательно и активно поддерживается государством. В соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании» образовательное учреждение должно создавать условия, гарантирующие охрану и укрепление здоровья обучающихся.

Воспитательный, учебный и развивающий процессы в образовательных и социозащитных учреждениях города Москвы

характеризуются стремлением к усовершенствованию учебных занятий, творческому поиску и внедрению самых разнообразных инновационных программ, моделей и технологий. Однако это приводит к ухудшению здоровья детей дошкольного возраста, учащихся общеобразовательной школы, студентов, преподавателей, служащих. Усугубляет положение отсутствие у учителей, воспитателей и служащих, образовательных и социозащитных учреждений города Москвы, чётких ориентиров и реальных возможностей для полномасштабных научных, учебно-методических и организационных мероприятий, направленных на формирование, сохранение и развитие здоровьесберегающей среды. В связи с чем, резко актуализируется задача разработки соответствующей инновационной Программы, включающей социально-педагогическую технологию защиты естественных основ социальной и индивидуальной жизни субъектов воспитательно-образовательных и социозащитных учреждений города Москвы. Данная технология должна быть связана с сохранением жизненного пространства, развития здоровой среды обитания человека, его физического, психического, социального здоровья.

Для этого важно формировать уникальные отношения, основанные на социально-педагогической помощи и поддержке ребенка в решении его проблем, развивать особые традиции (игры, праздники, нормы), позволяющие ребенку реализовывать свои интересы, материально-предметное окружение (мебель, уютные помещения, современная техника, спортивный инвентарь и т.д.), обеспечивающее комфортное пребывание, процесс его саморазвития и социальной активности.

Научные психологические и медицинские исследования показывают, что социально активные качества и воля личности способствуют укреплению здоровья, а именно:

- мешает возникновению состояния выученной беспомощности, а, следовательно, поддерживает в постоянной готовности;
- способствует ведению здорового образа жизни и своевременному обращению к врачу;
- оптимистам легче устанавливать и поддерживать дружеские отношения, а наличие социальной поддержки – одно из условий сохранения хорошего здоровья.

В соответствии с научным исследованием процессов, влияющих на становление и развитие социального здоровья школьника, нами была определена структура изучаемого феномена, включающая *ценностный* (следование социальным нравственным нормам, наличие социально-активных качеств и социальных компетенций), *социально-поведенческий* (устойчивость личности к социально-неблагоприятным факторам среды и сформированность навыков саморегуляции поведения), *социально-психологический* (социальная направленность личности школьника) и *социокультурный* (высокий уровень социального развития, сформированная социальная готовность, социальная активность, социально

полезный опыт) *компоненты*. Эти компоненты развития социального здоровья школьника определили направления формирования здоровьесберегающей среды.

Здоровьесберегающая среда школы предполагает:

- повышение физической и социальной активности детей;
- организацию школьного питания и удобных для обучения и рекреации помещений;
- обеспечение медико-психолого-педагогических услуг в школе, направленных на обеспечение психического и физического здоровья школьников, помощь и поддержку ребенка (организация психологического и социального консультирования, тренинги, мониторинг состояния здоровья и удовлетворенности ребенка, лекции и семинары для родителей и педагогов и т.д.);
- повышение квалификации работников школ и работников в области здравоохранения, оказания социально-педагогической поддержки ребенка;
- активное участие семьи, общества в решении проблем охраны, помощи и укрепления здоровья детей.

Критериями оценки эффективности формирования социально-активных качеств личности в условиях здоровьесберегающей среды являются: *микрофакторный* (наличие положительного социокультурного окружения); *просоциальный* (уменьшение или исчезновение девиаций социального здоровья школьника); *последовательный* (длительность сохранения позитивных изменений в структуре социального здоровья школьника); *социально-средовый* (наличие культурной воспитательной среды).

2.7. Методы и методики воспитания.

Нами были определены *методы*, с помощью которых осуществляется воспитательная деятельность.

1. Методы, с помощью которых возбуждается чувство радости, положительного эмоционального настроения, веры в свои силы: метод радостной перспективы – это радостные события, которые ждут человека и значимых для него людей в ближайшее время; метод увлечения весельем – юмор всегда помогает преодолевать трудности, оптимизм создает мажорный настрой жизни; метод поощрения и похвалы – этот метод возбуждает у ребенка чувство радости от сделанного, веры в себя и желание делать еще лучше путем одобрения (мимикой, жестом, взглядом, словом); метод самонаблюдения своих эмоций – метод, с помощью которого ребенок может понять, под воздействием каких причин возникает та или иная эмоция, чувство. Это необходимо для поддержания положительного эмоционального настроения в жизни.

2. Методы физического оздоровления ребенка: метод оптимального режима жизни; метод постепенности – приучение ребенка к

последовательности и обдуманности во избежание скачкообразного образа жизни, ведущего к заболеваниям; метод физических упражнений и занятия спортом; метод рекреации – обеспечение спокойного отдыха организма.

3. Методы психического здоровья ребенка: метод угашения отрицательных переживаний – способ «размысливания» таких эмоций как обида, стыд, ненависть, злоба, страх, вина, определение причин их возникновения и как следствие угашение отрицательных эмоций; метод устранения плохих привычек; метод выработки хороших привычек и положительных черт характера; метод релаксации – способ расслабления организма с целью успокоения, создания внутреннего комфорта.

4. Методы, связанные с поддержкой эмоционально-нравственной сферы ребенка: увлечение добрым делом; увлечение героическим – увлечение нравственным подвигом во имя людей, Родины. Этим методом возбуждается чувство гордости, уважения к своей истории, воспитывается мужество, способность спокойно и стойко переносить трудности; метод традиции – творческое использование положительного опыта; увлечение красивым – возбуждается чувство эстетической радости, желание познавать красоту природы, людей, культурных памятников, беречь ее; увлечение загадочным – возбуждается чувство любознательности, желание познавать тайны мира и мироздания, духовности, религии, культуры; личный пример – способ развития положительных качеств на личном примере педагога.

5. Методы укрепления чувства ответственности: доверие – развивается вера в свои силы; просьба – обращение к ребенку за помощью с целью получения им удовольствия от самостоятельно выполненного поступка; беседа-размышление – обсуждение вопросов, направленных на поиск и принятие каждым участником нравственного решения; лекция – воспитатель раскрывает смысл нравственных понятий; поручение – обращение к ребенку с заданием творческого характера с предоставлением ему права выбора способов его решения.

6. Методы, с помощью которых укрепляется воля ребенка: напоминание; сомнение (этим методом возбуждается чувство неудовлетворенности собой и появляется желание исправить свои ошибки, стать лучше); достижение согласия с самим собой – метод, с помощью которого достигается чувство терпимости к внутреннему рассогласованию и возникает желание коррекции черт характера; достижение гармонии с окружающим – метод защиты от раздражения и неприятностей, причиняемых природным, вещевым, человеческим окружением путем усвоения методов саногенного мышления.

7. Метод сотрудничества (организация совместной деятельности, в которой подросток-пессимист мог бы быть успешным и проявить свои лучшие качества), метод сочувствия (создание эмоционально насыщенного пространства, лично значимого для ребенка, например, помощь бездомным животным и обсуждение этой проблемы с ребятами), метод сотворчества (помочь ребенку увидеть прекрасное, участвовать в совместной творческой деятельности).

Метод проекта

Проект рассматривается как эффективный способ развития и саморазвития ребенка в процессе развивающего и проблемного обучения и гуманистического воспитания.

Изучение метода проекта идёт в двух направлениях:

- описываются разные типы и классы проектов, их принадлежность определённым учебным дисциплинам; фиксируются содержание, формы и характер выполнения; например, проекты разделяются на индивидуальные и групповые; краткосрочные (месяц), среднесрочные (три месяца) или долгосрочные (учебный год); простые или комплексные и т.п.;
- определяются задачи для учителя и для учеников (в отдельности и вместе); например, указываются этапы: определение цели и задач; планирование и организация всей работы; получение результата (продукта); его презентация, публичная экспертиза, получение отзывов; анализ, итоговое оценивание.

Проект всегда имеет сложный, вариативный, комплексный характер, он учит школьника мобилизовать, обобщать и интегрировать свои знания и умения и «втягивать» в проект значительно больший объем знаний, чем те, что дает школа.

Выполнение проекта требует инициативного, самостоятельного, творческого решения школьником выбранной проблемы, результатом которого является создание некоего «продукта». В этом коренное отличие проектной деятельности ученика от его учебной (в основном репродуктивной) деятельности на уроке, которая задается учителем, а не собственным выбором подростка. Учебные ситуации обычно организуются и задаются учителем для планового усвоения конкретного знания. Проблемные ситуации — более сложно организованные условия учебной задачи, связанные с преодолением мыслительного затруднения и ее решением.

«В отличие от них образовательные ситуации — явления более широкого плана. Они, как правило, возникают при самостоятельной деятельности учащегося как осознание недостаточности его прикладных умений, мешающей осуществить задуманное действие. Строго говоря, в образовательных ситуациях вне школы ребенок находится постоянно, привыкая решать возникающие проблемы самостоятельно. Каждая следующая образовательная ситуация развивает мотивацию ребенка, его познавательные интересы и побуждает к самостоятельному действию. В условиях проектной работы в системе индивидуального образования школьник учится разрешать образовательные ситуации — формулировать прикладную проблему, расширять интуицию, личностное знание, искать и анализировать информацию, добываясь нужного ему (а не учителю) результата (продукта)» (Крылова) [194, с. 115].

Школа должна побуждать к появлению у школьников образовательных ситуаций в ходе их проектной деятельности, мотивацией которой будет

продукт, подтвержденный документально (в отчете, фотографиях, чертежах, реферате, патенте и т.п.). В результате ученики самостоятельно овладевают такими общими способностями, как инициативность, гибкость, мобильность, что особенно важно для развития их готовности принимать решения в различных жизненных ситуациях.

Главное – практическая, социальная направленность всей проектной работы и встроенность (включенность) в нее содержания образования. В ходе обучения все проекты приобретают прикладной характер – школьники создают различные действующие модели, собственные учебные пособия, гербарии, коллекции, макеты. Они выполняют дизайн-проекты, например, рекреаций школьного здания, пришкольного участка (опыт работы школы №1940).

В рамках изучения всех дисциплин школьники выполняют проекты с исследовательскими и экспериментально-опытными компонентами – учатся ставить проблему, определять ее практическое значение, проводить и описывать эксперименты, составлять рефераты, бизнес-планы. Выполняя художественные проекты, школьники учатся работать с культурными текстами разных лет (в том числе с учебниками, например, в школе №155 г. Москвы группа старшеклассников подбирала репродукции, фото для учебника по литературе 10 класса, которые влияют на познавательную активность школьников), описывать и сравнивать культурные явления, критически анализировать работу средств массовой информации, театра, кино. Они участвуют в организации творческих конкурсов и выставок работ детей и взрослых («Проект «Новогодней елки» для начальных классов», «Проект «Новогодней елки» для детского сада» в школе №1940 г. Зеленограда). Учатся ставить спектакли, снимать на видео собственные короткометражки, подготавливать и издавать школьные литературные сборники и альманахи.

Методика коллективной творческой деятельности [99,100,101]

В сфере воспитания коллективная деятельность и коллективные творческие дела (КТД) уже на протяжении десятилетий занимают свое особое место. Эта прекрасная методика, учитывающая психологию детей и подростков, действительно обеспечивает максимальные возможности для развития социальной активности и социальной активности учащихся детей и молодежи. Михайлова М.П. считает, что сейчас коллективная творческая деятельность переживает второе рождение их разнообразие, и периодичность позволяет учащимся реализовывать свои интересы и потребности, развивать интеллектуальные и творческие способности, социальное творчество. Данная система предполагает широкое участие каждого в выборе, разработке, проведении и анализе коллективных дел.

В своей работе «Энциклопедия коллективных творческих дел» И.П. Иванов выделяет несколько видов КТД по направленности деятельности и дает их описание.

Познавательные дела. Их цель – развитие у школьников познавательных интересов, заинтересованного отношения к таким сторонам жизни, которые недостаточно познаны, полны тайн, загадок, требуют своего раскрытия в коллективном поиске. Познавательные КТД обладают богатейшими возможностями для развития у школьников таких качеств личности как стремление к познанию непознанного, целеустремлённость, наблюдательность и любознательность, пытливость ума, творческое воображение, товарищеская заботливость, душевная щедрость. Можно рекомендовать несколько интересных познавательных КТД: вечер веселых задач, вечер – путешествие, вечер разгаданных и неразгаданных тайн, город весёлых мастеров, устный журнал, пресс – бой, турнир знатоков, пресс – конференция.

Трудовые дела. Цель трудовых КТД – обогатить знание ребят об окружающем мире, выработать убеждения, что труд – основной источник радостной жизни, воспитать стремление вносить свой вклад в улучшение действительности, а так же привычку реально, бескорыстно, на деле заботиться о близких и далёких людях, работать самостоятельно и творчески. В трудовых КТД воспитанники и их старшие друзья осуществляют заботу через труд – творчество. Примерами трудовых КТД могут быть трудовая атака, трудовой десант, почта, трудовой рейд, сюрприз, подарок далёким друзьям.

Художественные дела позволяют целенаправленно развивать художественно – эстетические вкусы детей и взрослых, пробуждают желание испытать себя в творчестве, воспитывают восприимчивость и отзывчивость, благородство души. Можно рекомендовать следующие КТД: кольцовка песен, концерт – молния, концерт – ромашка, эстафета любимых занятий, литературно – художественные конкурсы, кукольный театр.

Спортивные дела развивают у воспитанников гражданское отношение к спортивно – оздоровительной стороне жизни, к себе как здоровым и закалённым гражданам общества, готовым к труду и обороне. Можно рекомендовать следующие КТД: бой неуловимых, веселая спортакиада, космонавты и метеоры, спартакиада народных игр. Спортивные КТД помогают выработать быстроту, ловкость, выносливость, находчивость и настойчивость, смелость и мужество, коллективизм, дисциплинированность.

Есть еще Экологические и Досуговые дела.

Область действия и содержания КТД сегодня должны отвечать тем процессам обновления, которые происходят во всех областях жизни страны. Главное, чтобы это были дела, в которых детей и взрослых объединяли бы общие цели, общие жизненно важные заботы, а их отношения строились бы на принципах сотрудничества и сотворчества.

Здесь важен замысел коллективно творческого дела. Сам потенциал коллективного дела (в котором куча индивидуальных ролей, положений, заданий, ситуаций, находок) богат коллективными мыслями ребят. Детская импровизация – высшее достижение КТД. И у каждого из нас всё получается

по-разному. Любую модель можно насытить содержанием разных направлений воспитательной деятельности. Главное, чтобы дети нашли себя, реализовались в деле, насытились роскошью общения, содружеством и сотворчеством. И.П. Иванов пишет, что в работе с КТД педагог постоянно опирается на микроколлективы: отряды, звенья, команды, советы дела, творческие объединения, приятельские группы, чтобы дойти до каждого в том или ином КТД. Дети могут на разных этапах подготовки, проведения и анализа быть в разных микрогруппах. И это очень важно. В разных группах ребенок вступает в новые отношения, занимает новые положения. Разбить ребят на «группы действия» помогут такие приемы, как жеребьевка, считалка, добровольное желание, заявка на участие. Ребят можно «развести» по группам, по игровым и даже шуточным приметам: по цвету волос, глаз, росту, именам, по дню рождения, месту жительства и т.д. Можно назвать трех – четырёх первых членов группы, те выберут по одному партнёру, выбранные назовут следующих, так быстро скомплектуется команда. Можно разложить цветные кружочки, эмблемы и другие «амулеты», дети выберут их произвольно, создав группу. Группа – главный «инструмент» КТД. Ребят надо учить работать вместе, уважая мнение каждого своего товарища, считаясь с его интересами и желаниями. Если все хотят делать что-то, используйте конкурс, если никто не хочет жеребьевку. Каждому предоставляется возможность определить для себя долю, характер своего участия и ответственности. КТД позволяет создать широкое игровое творческое поле, которая заключается в том что каждый ученик находится в ситуации придумывания, сочинительства, фантазии, т.е. создания чего-то нового. Результатом такого творчества становятся написанные детьми или взрослыми по отдельности или совместно сценарии, сочинения, стихи, песни, на сцене демонстрируются спектакли, миниатюры и т.д. Выставки организуемые почти всегда во время поведения КТД, демонстрируют широкий спектр творческих работ прикладного характера.

Большие выставки прикладного и письменного творчества, а так же публичные выступления ребят на сцене друг перед другом, часто не просто перед ровесниками из параллели, а перед младшими и старшими, создают ситуации демонстрации успеха, ситуации оценки своих достижений относительно успехов других. КТД имеет огромное влияние на личность каждого человека, на класс, который является первичным коллективом, так и на весь большой ученическо – учительский коллектив.

В процессе КТД ребята приобретают навыки общения, учатся работать в коллективе, делить успех и ответственность с другими, узнают друг о друге много нового, наконец, просто знакомятся и приобретают друзей. Положительно эмоциональный настрой, гарантированная ситуация успеха высвобождает добрые чувства, сопереживания всех всем. В процессе общей работы происходит взаимодействие людей разных возрастов, старшие помогают младшим, младшие учатся у старших. КТД становятся мощной

силой, обеспечивающей развитие социальной активности, обучающим средством организаторов и руководителей.

Организация КТД начинается с того, что образуется временная инициативная группа, которая на основе решений предыдущих КТД и насущных интересов коллектива учреждения предлагает тему, предусматривает цель, задачи нового КТД, распределяет обязанности между членами коллектива по его подготовке.

Михайлова М.П. предлагает следующую модель КТД, опираясь на работы И.П. Иванова:

Этапы КТД:

Старт КТД.

Проводится во всех параллелях в форме игр, линеек, рекламы... На нем сообщается тема, цель, задачи, этапы, задания по этапам.

Промежуточный этап.

После старта проводятся промежуточные этапы КТД в классах. Они показывают, как ребята готовятся к итоговому КТД, находят новую информацию, приобретают новые умения, знания, навыки. Промежуточный этап проходит в разных формах: в форме устных журналов, конференций, посиделок, ярмарок. Их главная цель - накопление знаний, умений. В промежуточном этапе каждый может найти дело по душе. Изготовить поделку, принять участие в составлении проекта заключительной игры, сшить костюмы, декорации. Попробовать себя в качестве поэта, музыканта, оформителя...

Результатом промежуточных этапов является: выпуск газет, плакатов, кроссвордов, ребусов, карт, макетов, литературных произведений, сочинений, поделок и много другого.

Заканчивается этап выставкой творческих работ, в которой может принять участие каждый. Работы могут быть коллективные, индивидуальные, семейные, единственное условие, чтобы они соответствовали теме КТД каждый самостоятельно выбирает форму и вид творчества, может продемонстрировать свои способности в любой сфере деятельности. Это могут быть стихи, буклеты, картины, рефераты, рекламные статьи, костюмы изучаемой эпохи и т.д. Каждый может предложить и защитить свой проект.

Итоговое КТД.

Итогом любого КТД становятся театрализованные представления, интеллектуальные, развлекательные, спортивные игры, литературные гостиные, телепередачи на сцене, КВН, конкурсы и т.д.

Здесь же подводятся итоги КТД. Лучшие участники получают дипломы, благодарственные письма за лучший сценарий, лучшую творческую работу, самое яркое выступление, лучший реферат. Вручаются медали выдающимся знатокам, эрудитам, организаторам КТД и т.д.

Анализ КТД.

После итогового КТД в каждом классе проводится анализ. Это один из важнейших этапов работы: оценка результата, соотнесение полученного с

запланированным. Для педагога это педагогическая диагностика. Основные вопросы, которые должны быть обсуждены, на первый взгляд, просты: Как было организовано дело? Что мы узнали друг о друге? Что делал лично я, чему научился, что узнал? Какие мысли и чувства вызвало у тебя КТД? и т.д. Отмечаются успехи класса и личный вклад каждого.

Задача педагога – фиксировать и отслеживать роли и позиции, которые занимают дети в различных КТД. Стремиться к тому, чтобы не “эксплуатировались” явные способности (например, умение рисовать – позиция оформителя); при его умелом руководстве ребёнок меняет роли, приобретая тем самым новые способности и умения.

Таким образом, КТД становятся личностно ориентированным. А их периодичность и повторяемость способствует приобретению положительных привычек, формированию характера, приобретению и развитию способностей.

Структура каждого коллективного творческого дела определяется шестью стадиями коллективного творчества.

Первая стадия – предварительная работа коллектива. На этой стадии руководитель и члены коллектива определяют конкретные воспитательные задачи данного КТД, намечают свои исходные направляющие действия, необходимые для выполнения этих задач, и приступают к таким действиям, проводя “нацеливающие” воспитательные занятия с воспитанниками (беседы, экскурсии и т.д.), готовят их к коллективному планированию.

Вторая стадия – коллективное планирование. Коллективное планирование начинается в микроколлективах, постоянных или временных объединениях. Здесь каждый высказывает свое мнение, оно обсуждается, в результате вырабатывается мнение микроколлектива.

Третья стадия – коллективная подготовка КТД. Для подготовки и проведения выбранного КТД создается специальный орган – Совет дела, в который входят представители каждого микроколлектива. Это объединение действует только во время подготовки и проведения данного КТД. Для следующего дела подобный орган создается уже в новом составе. Проект КТД уточняется и конкретизируется сначала Советом дела, с участием руководителя коллектива, затем в микроколлективах, которые планируют и начинают работу по воплощению общего замысла.

Четвертая стадия – проведение КТД. Руководитель коллектива и другие педагоги, опираясь на коллективный опыт подготовки КТД, говорят о самом главном, нужном. Действия воспитанников являются исходным, в них проявляется опыт, примерный и накопленный в процессе планирования и подготовки данного дела. Однако и в этой ситуации возникает необходимость “взывать к жизни” те действия воспитанников, которые по каким-либо причинам не осуществляются, хотя назрели, нужны для развития положительных и преодоления отрицательных личностных качеств.

Пятая стадия – коллективное подведение итогов КТД. Подведение итогов происходит на общем сборе, которому может предшествовать письменный

опрос – анкета, содержащая первичные вопросы – задачи на размышление: Что у нас было хорошо и почему? Что не удалось осуществить и почему? Что предлагаем на будущее?

Шестая стадия – стадия ближайшего последствия КТД. На этой стадии в исходных направляющих действиях педагогов непосредственно реализуются выводы и предложения, выдвинутые при подведении итогов проделанной работы.

Таковы внутренние связи каждого КТД, которые можно назвать связями развертывания КТД – развертывания нужных развивающих действий.

Итак, дело ценно тогда, когда всему коллективу находятся творческие роли, поручения и задания. Когда именно это дело по душе, когда оно творческое по сути, т.е. имеет сюжет, вариативность, сюрпризы, новинки и придумки, интересно всем и каждому.

Педагогу необходимо найти и свое место в КТД. Это совсем необязательно должна быть командная роль. В творческом деле он может быть лидером, может быть членом совета дела, отвечать за какую-то часть КТД; может быть лишь оценщиком дела (член жюри, конкурсной комиссии); может руководить КТД через актив ребят; может быть рядовым членом дела или гостем, а может и вовсе не принимать в нем участия. Но контроль не исключать. Какую выбрать себе роль в деле, подскажут обстоятельства, уровень отношений с ребятами, личное амплуа, умения, интересы. (Михайлова М.П. Методика и организация проведения коллективного творческого дела (КТД). - <http://festival.1september.ru/articles/579648>)

Каждая модель КТД вариативна и несёт своё воспитывающее и развивающее назначение. Следует помнить, что форма – уже содержание, что практически любое КТД можно использовать в работе с малышами, младшими и старшими подростками “облегчая” или усложняя её композицию, программу и содержание. КТД – сфера педагогического изобретательства, в котором участвуют и дети. Часто в одной модели встречаются элементы других КТД, которые её только обогащают. Есть несколько условий успешного использования КТД

Творческое дело должно опираться на предшествующий личный опыт ребят, знания, умения и навыки.

Любая модель КТД не самоцель. Не форма ради формы. Главное в ней – участие или соучастие ребёнка, его личное самовыражение и самоутверждение. Необходимо, чтобы любой ребёнок был нужен, нашёл себя в деле.

Итак, кратко представим структуру коллективного творческого дела:

Определяется шестью стадиями коллективного творчества. Содержание этих стадий составляют действия воспитателей и воспитанников, необходимые для целенаправленного развития у воспитанников целостно-многостороннего гражданского отношения к жизни, к самим себе и для преодоления отрицательных личностных качеств.

Первая стадия — предварительная работа коллектива. На этой стадии руководитель и сотрудники коллектива определяют конкретные воспитательные задачи данного КТД, намечают свои исходные направляющие действия, необходимые для выполнения этих задач и приступают к таким действиям, проводя «нацеливающие» воспитательные занятия с воспитанниками (беседы, экскурсии и т.д.), готовят их к коллективному планированию — рассказывают, какие дела можно провести, для кого, с кем вместе.

Вторая стадия — коллективное планирование.

Третья стадия — коллективная подготовка КТД.

Четвертая стадия — проведение коллективного творческого дела.

Пятая стадия — коллективное подведение итогов.

Шестая стадия — ближайшее последствие.

(Иванов И.П. Звено в бесконечной цепи. — Рязань, 1994. — с.34-40)

2.8. Методика детского самоуправления

Метод детского самоуправления предусматривает вовлечение учащихся в управление разнообразными делами, создание различных сообществ, способных реально осуществлять процесс организации и управления деятельностью учащихся в соответствии с их запросами и интересами, развивать организаторские, коммуникативные, аналитико-рефлексивные, нравственные и другие способности, направленные на формирование социальной активности личности и стремления к самосовершенствованию.

Педагог, используя метод детского самоуправления, подключает школьников к организации совместной жизнедеятельности в коллективе: самообслуживанию, организации групповых дел, освоению исполнительской и управленческой культуры, культурному разрешению конфликтов путем договаривания, тем самым способствует процессам социализации личности ребенка и развития социальной активности учащихся.

Детское самоуправление функционирует через систему работы формальных и неформальных лидеров, где сверстники находятся в сложных отношениях, в которых переплетены симпатия, конкуренция, стремление взять реванш, возможность играть, общаться и многое другое. Поэтому от педагога во многом зависит, в каких условиях и какие качества будут формироваться у школьников. А.С. Макаренко придавал большое значение роли самоуправления в процессе развития социально активной личности. Его принцип «параллельного действия» как раз предусматривал влияние коллектива учащихся на позитивные изменения в развитии личности ребенка, когда коллектив выступал параллельно с педагогом воспитывающим органом в работе с конкретным подростком.

Самоуправление в классе обеспечивает всем учащимся равные права в управлении делами коллектива. Каждый может попробовать себя в роли организатора и понять, насколько это соответствует его индивидуальным особенностям и возможностям.

В практике инновационных школ и воспитательных учреждений сложилась следующая структура детского самоуправления: высшим органом является детское собрание, которое избирает Совет группы, действующего в течение краткосрочного периода (от 1 недели до 3 месяцев или на время подготовки и реализации проекта, мероприятия). В состав Совета входят руководители различных Центров (секторов), которые организуют деятельность в группе ребят по направлениям.

Рассмотрим принципы построения детского самоуправления.

Система детского самоуправления предполагает:

- выборность снизу доверху,
- периодическую отчетность,
- выполнение решений высших органов (классного собрания, совета класса) рядовыми членами или микрогруппами,
- обеспечение права меньшинства на отстаивания своей позиции,
- открытость принимаемых решений, реальную гласность,
- соответствия органов коллектива содержанию деятельности, количества организаторов-коллективов количеству направлений работы,
- обеспечение детского актива реальными правами и обязанностями (фиктивные права, предоставленные советом группы или педагогом не требуют ответственности за выполнение порученного дела, развращают учащихся, приводят к формальному отношению к общественной деятельности, лишают возможностей развития организаторских и иных способностей школьников),
- тактичную критику (корректно критикуется не личность, а ее поступки) и самокритику (признание своих ошибок, а не самобичевание).

Самоуправление предполагает, что ребята могут самостоятельно осуществлять деятельность, включая постановку цели, планирование, организацию, согласование, анализ, построение перспектив. Однако анализ работы показал, что этого недостаточно. Деятельность должна носить общественно-значимый, воспитывающий и развивающий характер. Необходимо, чтобы ребята-организаторы чувствовали, что их деятельность нужна другим школьникам, учреждению, социуму, при этом осознавали ответственность за ее выполнение. Для этого необходима помощь взрослого: вожатого, зам. директора по воспитательной работе, педагога, родителей. Их роль заключается в том, чтобы создать условия для развития творческой социальной инициативы ребят в обсуждении насущных проблем и перспектив жизнедеятельности коллектива, учреждения; в проявлении желаний самим подготовить творческие дела, значимые как для них самих, так и других, в организации учащихся для выполнения поручений.

Организация самоуправления – это не одноактное действие, а динамический процесс постепенного перехода от организации и управления деятельностью детского коллектива взрослыми к самодеятельности.

Целью развития детского самоуправления в образовательном учреждении является предоставление возможностей и создание педагогических условий

каждому школьнику раскрыть свои индивидуальные особенности, приобрести знания и способности, которые бы помогли ему успешно жить и работать как в настоящее время, так и в будущее.

Демократизация жизни детского коллектива предполагает не упразднение контроля за выполнением членами своего сообщества своих обязанностей, а создание условий, в которых школьник учился бы самоконтролю, ответственному отношению к выполнению поручения. Такими условиями являются оптимистический настрой в коллективе, уважительные и доверительные отношения между его членами, стимулирование деятельности. Контрольная функция осуществляется по горизонтали, т.е. непосредственно в первичных коллективах, внутри органов самоуправления. Главной задачей педагога в развитии детского самоуправления является духовно-нравственное, гражданское воспитание учащихся, развития организаторской и лидерской культуры школьников, сплочение коллектива с целью создания комфортной, безопасной обстановки, необходимой для решения проблем ребенка, развития и саморазвития школьника. При этом педагог стремится к тому, чтобы, постепенно передавая полномочия детскому самоуправлению, создавать и поддерживать необходимые условия для его успешного функционирования.

Построение модели детского самоуправления начинается с конкретного ребенка, которому необходимо помочь раскрыть себя. Для этого педагог проводит диагностику по выявлению интересов, индивидуальных особенностей, черт характера, коммуникативных умений и положения ребенка в коллективе. Затем помогает каждому найти свою «нишу» среди учащихся. Используя механизм сменности актива и выполнения разовых поручений, помочь каждому попробовать себя в роли организатора и исполнителя, приобрести управленческий опыт, проверить соответствие этой позиции для своей личности, развивать способности к самоорганизации, самоанализу, самооценке, самоопределению, самореализации и самореабилитации.

Этапы развития детского самоуправления можно рассмотреть на уровне школы.

В соответствии с возрастными особенностями детей можно выделить несколько этапов развития ученического самоуправления на классном уровне. «На протяжении первых 7 лет активность, проявляемая детьми, достигает высокого уровня развития и по своей форме, и по содержанию. Но для достижения максимальной эффективности детям всегда требуется участие и помощь взрослого. Это приводит к тому, что в деятельности детей появляется взаимодействие со взрослым, а среди разных видов взаимодействия постоянное место устойчиво занимает тот его вид, который называем общением. Так, потребность детей в активной деятельности становится источником побуждений для обращения к взрослому и порождает особую группу мотивов общения, которые называли деловыми, подчеркивая тем самым основную роль того дела, которым занят ребенок, и служебную,

подчиненную роль общения, в которое ребенок вступает с целью скорейшего достижения некоторого практического результата (предметного или игрового)» [92, с.31-57]. Социальная активность проявляется в социальном развитии личности. Изучение подходов С.Л. Братченко, С.Г. Вершловского, О.К. Крокинской, И.А. Персианова позволяет выявить признаки социального развития детей младшего школьного возраста:

- самостоятельность;
- ответственность;
- относительная сформированность системы ценностей;
- обладание гражданскими качествами (активность, инициатива);
- развитый интеллект;
- способность самостоятельно мыслить, анализировать, критиковать, быть открытым для изменений.

Первый этап характеризуется вовлечением школьников в творческую деятельность. Уже *в первом классе* учитель готовит вместе с учениками праздники, например, «Посвящение в первоклассники». Его задачей является не только распределение обязанностей, но и объяснение своих организационных шагов. Следующим шагом классного руководителя будет распределение временных поручений между школьниками, фиксация их выполнения, совместный анализ успехов и неудач при выполнении заданий. Например: поливка цветов, проверка записи домашнего задания, внешнего вида, ведение экрана успеваемости, экрана настроения. Для детей характерно общение в микрогруппах.

Педагоги школы №1940 г. Зеленограда выдвинули следующие задачи:

1. Создать комфортную, уютную, защищенную атмосферу для детей. Классный руководитель должен принять позицию «классной мамы».
2. Помочь ребятам осознать свою новую социальную роль – ученика. С этой целью проводить беседы, изучать правила поведения в школе, используя игру, например «Путешествие по стране Школянии».
3. Организовывать познавательную деятельность средствами игры («Путешествие на остров Глагола», «Встречи с дедушкой Считалкиным», клуб «Почемучек».
4. Развивать чувство любви и уважения к Родине, школе, родителям, учению («Здравствуй, школа!», «Мы самые дружные», «Прощание с букварем»);
5. Развивать трудовые навыки – организация общественно полезного труда «Война с королем Мусором» – уборка пришкольного участка, «Мастерская Деда Мороза» – изготовление игрушек на елку, «Кукольное ателье» – шитье платьев для кукол, сбор макулатуры, «Книжкина больница» - ремонт книжек, изготовление «книжек-малышек».
6. Создавать условия для развития навыков соблюдения режима дня, правил гигиены (праздник «Мойдодыр»), охраны здоровья – игры соревнования «Веселые страты», «День – ночь», «Охотники и утки» и т.д.

7. Предоставлять учащимся выполнять небольшие поручения в рамках жизнедеятельности класса: поливка цветов, проверка состояния опрятности учащихся, подготовленности к уроку и т.д.

Участие в коллективной деятельности учит ребят совместной работе, способам разрешения конфликтов, развитию разнообразных познавательных интересов, а встречи с разными специалистами, педагогами подготавливает ребят к обучению в условиях многопредметности.

Широких Н.В., классный руководитель 2а класса школы №1940 активно использует тренинги и ролевые игры для разрешения проблем учащихся, развития их коммуникативных способностей: «Классный коллектив мотивирован на учебу, положительно относятся к школе. Все ребята на уроках активны, работоспособны. Часто сами выискивают интересную информацию и делятся с ребятами. В течение года возникали некоторые проблемы, которые мы вместе с ними решали на уроках. Я проводила ряд тренингов по адаптации детей к школе, созданию положительных межличностных отношений между ребятами, основанными на помощи и поддержке.

Например, «Илья Муромец» – ответственное отношение к делу, «Долгорукий уговаривает селян строить Москву» – умение общаться, «Кривоногий татарин и забор» – сила – в единстве класса, «Юрий Гагарин» - преодоление страха и т.д.

В конце года обострились межличностные конфликты среди ребят. Во время беседы выяснили, что многие это делают для того, чтобы привлечь к себе внимание. Конечно же сказывалась и усталость ребят в конце учебного года, что приводило к раздражению и ссорам. Эти беседы и тренинги не прошли для ребят даром, в течение уже следующих полгода во втором классе таких проблем пока не возникало. Ученики стали понимать, что можно решить любую ситуацию, надо только научиться договариваться, что раздраженность является признаком плохого самочувствия или иных неприятностей. В течение года активно участвовали во внеклассных мероприятиях. В первом классе было поставлено 5 сказок, где для каждого нашлось место. Во втором они уже сами выходили с инициативами по проведению праздников, «Дней рождения», инсценировок».

Педагоги начальной школы выделили следующие особенности работы классного руководителя с младшими школьниками (10-11 лет):

1. Позиция «классной мамы» остается для детей актуальной.
2. Развитие познавательных интересов педагог осуществляет как продолжение обучения, но с использованием игры. Это и «живые газеты»: «Хочу все знать», «Умелые руки», игры-путешествия «В страну Знаний», олимпиады, конкурсы, турниры. Игра остается значимой и в этом возрасте.
3. Жизнь класса организуется таким образом, чтобы была постоянная возможность для упражнений в смелости, готовности преодоления трудностей, благородстве – защите слабых, младших, помощи пожилым.

Важно воспитывать у ребят высокие нравственные чувства: долга, уважения к Родине, к матери, дружбы.

4. Классному руководителю важно обратить внимание на процесс самоорганизации учащихся: самостоятельно распределять время на подготовку домашнего задания и время досуга, осмысленного проведения свободного времени, смене видов деятельности, соблюдение режима активной деятельности, релаксации, сна, питания. В связи с этим можно организовать конкурс проектов «Лучший распорядок дня».

5. Забота – является важной сферой деятельности младших школьников. Забота о пожилых людях («Бюро добрых услуг»), о лесе, зеленых насаждениях («Помощь зеленому другу»), о животных и птицах («Охрана пернатых»).

6. Эстетические чувства классный руководитель развивает, используя для этого экскурсии на выставки, посещение театров, участия ребят в кружках: художественного слова, кукольного и теневого театра, хора, бальных танцев, макраме, бисероплетении, и т.д.

7. Классный руководитель должен стимулировать ребят к занятиям в спортивных секциях. Для этого организует спортивные праздники, короткие походы в лес с организацией эстафет, соревнований.

Симакова А.К., классный руководитель 3а класса считает, что современный классный руководитель должен проводить воспитательную работу, основываясь на сотрудничестве, взаимовлиянии. Приведем отрывок из ее выступления на семинаре классных руководителей по обмену опытом работы: «Мой класс является дружным, сплочённым коллективом, где каждый ребёнок чувствует свою значимость и переживает за своих товарищей. Каждого нового члена своего коллектива дети встречают с огромной радостью и помогают ему адаптироваться в новых условиях.

Класс поделён на команды. В этом учебном году это «Умельцы», «Мастера», «Затейники» и «Кудесники». Каждая команда выполняла по очереди весь спектр видов деятельности: поливка цветов, выпуск классного листка, дежурство по классу, подготовка творческого дела и т.д. В отличие от предыдущего распределения на команды, когда команд было 5, и распределение проходило при помощи учителя и вожатых, в этом году дети разделились на команды самостоятельно, основывая свой выбор на интересах и желании быть рядом с более авторитетными для себя людьми. Ребята сами выбрали среди себя детей, которых им хотелось видеть во главе команд, и определили новые названия, которые бы отражали направление деятельности каждой команды. Такие действия учащихся позволили выявить группу ребят (актив класса), которые пользуются уважением в коллективе и чьё мнение важно для детей. Ребята принимают активное участие во всех мероприятиях класса и школы, часто являются инициаторами каких-то дел (викторины, инсценировки, выпуск стенгазет)».

Таким образом, уже в начальной школе ребята могут быть подготовлены к организации самодеятельности.

Второй этап развития самоуправления осуществляется под контролем классного руководителя в 5-9 классах. Педагог помогает уже еженедельно избираемому ученическому активу во главе со старостой, подготовить планирование классных мероприятий, помочь активу во время подготовки и проведения «дела», при его анализе. На этой ступени классный руководитель, не смотря на то, что продолжает «вмешиваться» в деятельность ученического самоуправления, предоставляет больше полномочий учащимся, чаще работает с активом, а не со всем классом, чтобы не «сбить» инициативу ребят. Важным компонентом в работе является проведение учебы актива. Лучше, если это проходит в неформальной обстановке, во время «чаепития» или в процессе специально организованных ролевых и творческих игр.

В классе могут создаваться отделы, центры, сектора, в которые входят ребята, исходя из своих интересов и возможностей. В процессе развития коллектива могут формироваться новые секции, клубы по интересам, расширяться их возможности и полномочия. Например, центры «Здоровье», «Учение», «Досуг», «Пресс-центр». «Труд», «Спорт» могут быть дополнены клубом общения, клубом любителей детективов и приключений, научной секцией, секцией настольного тенниса и т.д. Для оперативного ведения дел в классе может быть введена должность дежурного координатора класса, который информирует ребят обо всех изменениях в учебном расписании, подготовке к классным и общешкольным мероприятиям, напоминает дежурным по классу об их обязанностях, выполняет поручения учителей-предметников и т.д.

Особенностями работы классного руководителя с младшими подростками 11-12 лет (5-6 классы) заключаются в следующем:

1. Классному руководителю важно обеспечить на этом этапе атмосферу защищенности, поддержки и заботы тем, кто испытывает чувство неуверенности (ведение ежедневной проверки состояния здоровья, настроения: стенд «Мое настроение», создание условий для формирования законов внутренней жизни, где сами ребята принимают правила защиты слабых, «новеньких» и т.д.). Позиция «классной мамы» остается актуальной.
2. При переходе в среднее звено школы у ребят снижается уровень обученности и качество обучения. Это еще одна из основных сфер заботы классного руководителя. Изучение личности подростка, его индивидуальных особенностей и проблем, беседы с учителями-предметниками о проблемах детей и особенностей взаимодействия с ними. Привлечение учеников к организации урока. Организация помощи младшим школьникам в учебе (шефская работа). Использование ученического актива в оказании помощи отстающим. Проведение «Вечеров науки и техники», выпуск устного журнала «Хочу все знать», оформление стендов «Знаешь ли ты?», создание «Клуба любознательных», ведение «Экрана успеваемости» и т.п. У младших подростков расширяются общественные интересы.

3. Трудовая деятельность должна носить эмоциональный, яркий характер. Организация охраны зеленых насаждений, помощи птицам зимой, изготовление скворечников, организация трудовых бригад, самообслуживания (уборка классной комнаты, ведение стенда «Чистюля»).

4. Для развития рефлексивных и аналитических способностей классный руководитель организует совместно с активом коллективный анализ проведенных дел, экскурсий, поездок, спектаклей. Это подготавливает ребят к следующему возрастному этапу, связанному с процессом самоопределения и активного самопознания.

5. Для поддержания здоровья и физического развития ребят постоянно пропагандирует идеи здорового образа жизни, важности крепкого здоровья для совершения героических поступков, преодоления трудностей, рекомендует занятия в спортивных секциях, соответствующих индивидуальным возможностям ребенка.

Работу со старшими подростками 13-15 лет (7-9 классы), по мнению классных руководителей необходимо начинать:

1. С изменения свой личностно-профессиональной позиции: от «классной мамы» к - «помощник и защитник интересов детей». От кого же защищать их? – От родителей, не понимающих особенностей развития детей в данном возрасте, от педагогов, по инерции продолжающих общаться с детьми, как и в предыдущие годы, от самого ребенка, который не всегда может действовать адекватно себе (повышенная возбудимость, ранимость, обидчивость, инфантилизм, безответственность, «ложный героизм»). Индивидуальные беседы классного руководителя и психолога с ребенком, с классом, тренинги общения, по самопознанию, этикету – формы работы классного руководителя в этом направлении.

2. С привлечения способных и одаренных ребят к научно-исследовательской деятельности, участие ребят в предметных конференциях, олимпиадах, предметных вечерах, конкурсах, «Встречи с интересными людьми», проведение самотестирования интересов, склонностей стимулирует процесс развития познавательных способностей, выбору возможной профессии или предметной области знаний, которая соответствует индивидуальным характеристикам подростка.

3. С организации общения подростков как средства развития культуры отношений. Это и туристическая, и краеведческая деятельность, экскурсии и вечера отдыха, «Огоньки» и «Посиделки».

Львова С.Ю. – классный руководитель 9б класса, проблему общения и досуга школьников решала путем развития ученического самоуправления: «Наблюдая за ребятами на уроках, переменах, на экскурсиях, внеклассных мероприятиях, обращала внимание на тех, кто активно заявлял себя в жизни и тех, кто был пассивен. Конечно, ребята, имеющие в своем опыте знания и умения по организационной деятельности, могли самостоятельно вести эту работу. Поэтому я больше работала с Советом класса, присутствовала на их собраниях, участвовала на правах рядового учащегося в коллективном

планировании, организации, проведении и анализе мероприятий. Это дало свои положительные результаты: во второй половине года актив класса сам обращался ко мне только за советом, максимально стараясь выполнить намеченную программу самостоятельно. Так, они совместно с другими ребятами класса (в том числе и пассивными), организовали «День святого Валентина» в школе, «Вечер юмора» в классе, классные «Огоньки» на 23 февраля и 8 Марта, активно участвовали в подготовке и работе учреждения «Фотосалон» во время праздника «Школоград».

4. Со знакомства с основными профессиями современного производства, сознательной подготовки к будущей трудовой деятельности, посещения заводов, фабрик, крестьянских хозяйств, встречи с людьми разных профессий, организации работы ремонтной бригады, участия в восстановлении памятников культуры.

На третьем этапе (10-11 классы) классный руководитель выступает в роли консультанта и координатора в самостоятельности учеников, третейским судьей в разрешении возникших конфликтов среди ребят.

Классные руководители старших классов считают, что в работе со старшими школьниками 16-17 лет (10-11 классы) изменяется позиция классного руководителя. Актуальность приобретает позиция «старшего товарища и советчика».

1. Классный руководитель оказывает помощь школьникам в выборе соответствующего индивидуальным особенностям и учебным возможностям высшего учебного заведения, профессиональной деятельности (беседы, привлечение для консультаций специалистов, занимающихся проблемами профориентации молодежи, посещение центров занятости молодежи).

2. Поддерживает школьников в участии в научно-исследовательской работе, в научно-практических конференциях.

3. Координирует, а не организует деятельность учащихся по проведению вечеров отдыха, в том числе «Последнего звонка» и «Выпускного бала», «выездов на природу» с целью оздоровления учащихся, развитию межличностных отношений.

Развитие организаторских и лидерских способностей и качеств осуществляется наиболее эффективно не в «вертикальной» модели самоуправления, а в «горизонтальной». «Вертикальная» модель самоуправления представляет собой следующее: в школе работает Совет учащихся школы, в состав которого входят руководители ученических Центров: «Досуг», «Учение», «Информцентр», «Шефский», «Спорт», «Труд», избираемые на 1 год. Во главе Совета – председатель. Цель Совета – разработка стратегии развития ученического самоуправления, планирование, помощь, координация и контроль деятельности Центров. В состав Центров входят учащиеся 5-11 классов по их собственному выбору. Возглавляет ученическое самоуправление в школе президент.

Совет разрабатывает Закон о предвыборной кампании, Об ученическом Совете, О Президенте учащихся школы, Конституцию граждан школы,

Правила для учащихся школы, готовит и проводит общешкольные мероприятия. В процессе жизнедеятельности ученический Совет может вносить некоторые изменения в соответствии с законом в ученической Конституции. По решению Совета учащихся, например, в школе вводится должность дежурного члена Совета, который ежедневно (по графику) выполняет следующие обязанности:

- информирует классные коллективы о принятых решениях Советом,
- о проводимых мероприятиях;
- осуществляет координацию между заместителем директора по воспитательной работы и членами Совета, а также временными творческими коллективами,
- проводит рейды по проверки санитарного состояния кабинетов и т.д.

Для подготовки мероприятий создаются временные творческие коллективы, которые обсуждают план проведения дела, распределяют обязанности между его членами, совместно с педагогами проводят его и анализируют успехи, проблемы, возникшие в ходе его проведения.

Для членов актива ежемесячно проводится «школа актива», где в лекционном и тренинговом режиме ребятам раскрываются особенности организаторской работы, способы управления коллективом, способы развития коммуникативной культуры. Занятия проводят психолог школы, зам. директора по ОЭР, зам. директора по ВР, члены старого состава ученического Совета. Отрицательными чертами «вертикальной модели» являются: формализация деятельности актива, невозможность длительного руководства (в течение года), появление «ученической аристократии» и др.

«Горизонтальная модель» предполагает создание временных коллективов, где ротация руководителей проводится раз в месяц или даже неделю. Создаются сообщества по интересам детей или временные творческие коллективы для подготовки и проведения разовых мероприятий. В школе создаются, например, «Ученическое научное общество», «Музейный клуб», «Клуб любителей истории», «клуб общения», куда приходят ученики разного возраста для обсуждения насущных молодежных проблем, для культурного проведения досуга.

2.9. Формы воспитательной работы

Воспитательное мероприятие в школе

Современной школе нужна новая образовательная и воспитательная практика, субъектами которой должны стать учащиеся, способные к личностному самоопределению и культурному саморазвитию, педагоги-профессионалы нового поколения, способные к конструированию и осуществлению культуросообразных, гуманистически направленных педагогических систем и технологий, родители, обладающие педагогической культурой.

Культуросообразность школы, развитие ее культурной среды могут быть рассмотрены через образовательные ценности, идеи, образовательные формы,

методы и средства деятельности, формы взаимодействия участников образовательно-воспитательного процесса (Н.Б.Крылова).

Развитие культурной среды в современной школе характеризуется следующими аспектами:

- создание атмосферы готовности к творческому труду, открытости инновационным и экспериментальным формам образования и их принятию;
- принятие совокупности идей и ценностей, выработанных школьным сообществом;
- культивирование рефлексии и конструктивного (нацеленного на позитивный результат) диалогового стиля обсуждения всех проблем, интересующих педагогов;
- уважение к творческому самоопределению каждого педагога и терпимость к творческим, радикальным поискам;
- естественное разнообразие и многообразие методик, приемов и технологий;
- наличие традиций, различных форм урочной и внеурочной воспитательной работы;
- создание атмосферы психологической комфортности в коллективе школы;
- естественное становление демократических норм общения, организационного единства, взаимодействия, развитие различных форм самоуправления и самоорганизации педагогов и учащихся.

Современная школа выдвигает проблемы повышения профессионализма педагога, смены педагогической парадигмы и принятия новой педагогической позиции, базирующейся на гуманистической педагогике. Результатом является создание культурной модели школы, в которой реализуется совокупность идей и ценностей, выработанных и принятых школьным сообществом, благодаря чему каждый ребенок данной школы получает гарантированные условия своего свободного культурного развития. Одновременно школьная жизнь предстает как со=организация деятельности сообщества, которая складывается на основе свободно саморазвивающихся взаимоотношений (создающих особый нравственный, психологический климат).

Такие идеи позволяют сформировать определенный стиль жизни, деятельности в школе. Это повышает качество образования, создает реальный культурный контекст саморазвития и взаимодействия детей и взрослых. Прожив в этом культурном пространстве, выстроив свою индивидуальную траекторию развития, ребенок примет решение самоопределиваться в той профессии, где важны мышление и деятельность как взаимосвязанные базовые ценности и навыки, которые обеспечивают различные общие и специфические способности в профессиональной деятельности человека: преподавании, управлении, менеджменте и других сферах жизнедеятельности людей, в том числе в воспитании и развитии собственных детей.

Таким образом, предусмотрено как обеспечение комплексности, широты охвата направлений деятельности по развитию культурной педагогической среды, так и применение внутрисистемного подхода, освоение и развитие современных педагогических технологий, новых форм внеклассной

воспитательной работы, активизирующих процесс познавательной и творческой активности личности.

Исследование показало, что первым шагом к созданию коллектива единомышленников является «проблематизация» педагогического коллектива, т.е. выявление общей проблемы, определение общего интереса педагогов, перспектив развития. Вначале выделяется группа наиболее заинтересованных учителей, которая выступает катализатором этого процесса. Однако важно учитывать индивидуальные интересы каждого. В процессе жизнедеятельности педагогического и ученического коллективов происходит «вливание» новых членов в эти группы, вплоть до охвата почти всего педагогического коллектива. При этом происходит коррекция целей и задач осуществляемой деятельности, и сохраняются возможности для существования «оппозиции». Принятие идей и ценностей школьным сообществом происходит не только во время обсуждений, но и во время проведения различных познавательных игр и праздников. Сотворчество участников образовательного процесса в период подготовки и проведения мероприятий формирует общие взгляды, помогает лучше понять и принять новые идеи образовательного учреждения.

Организационное единство развивается в процессе коллективной деятельности: встреч, дискуссий, педагогических консилиумов по вопросам осуществляемой деятельности, ее анализа и перспектив дальнейшего движения; создания новых педагогических структур (предметных кафедр, кафедры классных руководителей, целью которых является инновационная, экспериментальная, научно-исследовательская деятельность педагогов и школьников, временных творческих коллективов для реализации краткосрочных задач), организации и проведения общешкольных и классных мероприятий, способствующих сплочению детско-взрослого коллектива, формирования атмосферы оптимизма, развития познавательного творческого потенциала детей, педагогов и родителей, а также структуры дополнительного образования.

Психологическое единство обусловлено формированием здорового морально-психологического климата, осознанием своего своеобразия и желанием поддерживать его. Оно развивается не только в процессе профессиональной деятельности, но и межличностных отношений («педагогические посиделки», «чаепития», игры и праздники, выезды на экскурсии, выездные семинары педагогов).

Взаимодействие педагогического коллектива с ученическим – стержень развития культурной педагогической среды, так как каждый из коллективов развивается не сам по себе, но воздействуя друг на друга, взаимообогащаясь. Зафиксированное влияние педагогического коллектива на результаты учебы школьников показывает, что ученики, воспринимающие школу как заботливое и поддерживающее окружение, как сообщество, в котором они принимают активное участие, могут, следовательно, сами прийти к принятию норм и ценностей данного коллектива. При этом поддерживается индивидуальный или групповой интерес членов двух коллективов.

Создаются, таким образом, возможности для развития поликультурного образовательного процесса в школе.

Развитие культурной педагогической среды школы невозможно без взаимодействия с окружающей средой, родителями учащихся.

Поэтому школа № 1940, например, активно сотрудничает с Музыкальной школой №71 (при школе действует филиал на 80 учебных мест), Дворцом творчества детей и юношества, Дворцом культуры «Зеленоград», Центром досуга «Микрон», развлекательным комплексом «Русский лес», «Школой искусств», туристическими фирмами, спортивными клубами, театрами, в т.ч. «Ведогонь». Школа участвует в праздниках и акциях микрорайона, поддерживает тесные контакты с Управой. При подготовке к школьным мероприятиям используются возможности этих учреждений дополнительного образования.

Большинство детских проблем начинается в семье, на их появление влияют климат, взаимоотношения: детско-родительские, супружеские, родственные. Эффективное решение проблем детей возможно только в сотрудничестве с семьей. В то же время семья юридически и этически «закрыта» для школы, мы не имеем права вмешиваться в семейную жизнь. Поэтому многие злободневные проблемы школа вынуждена решать силами педагогов, психологов, администрации и самого школьника. Для преодоления этого противоречия современная школа выбирает путь создания отношений сотрудничества и формирования ответственности родителей по отношению к проблемам школьного обучения и развития ребенка. Так, например, вовлечению родителей в дела школы №1940 служат просвещение и организация совместного досуга, запланированные встречи родителей с педагогами. Большую роль школа отводит просвещению родителей. Традиционными являются беседы на общешкольных и классных родительских собраниях. Педагогом-психологом проводится индивидуальное консультирование родителей, для них всегда открыты двери администрации. При возникновении серьезных школьных проблем родители приглашаются в школу для совместного обсуждения и поиска путей помощи ребенку, а не для выговоров и наказаний. В школе активно работает родительский комитет, который осуществляет свою деятельность через комиссии: «Здоровье», «Учение», «Труд», «Досуг», «Семья», «Правовая комиссия». Интересной формой работы с родителями стали традиционные праздники для родителей первоклассников, «Рауты отличников и их родителей», «Балы для родителей». В этом случае целью общения является не наличие проблемы, а возможность всем вместе и педагогам, и родителям пережить радостное чувство совместного общения.

Таким образом, в воспитательном мероприятии потенциально заложены такие компоненты как деятельность, общение, определенные идеи и ценности, различные способности и интересы личностей, условия эффективного воспитания ребенка, перспективы развития личности, новых сообществ и форм деятельности. Можно сказать, что воспитательное мероприятие является формой

культурной педагогической микросреды, способствующей процессу саморазвития личности школьника, учителя.

Внеурочная воспитательная деятельность – это организованные и целенаправленные занятия (мероприятий) с учащимися воспитательного и образовательного характера, процесс организации досуга учащихся. Внеурочная воспитательная работа направлена на повышение уровня нравственной, правовой, физической, эстетической, социальной культуры детей. Дети овладевают навыками и умениями организации социально значимой деятельности, развивают свои творческие и иные способности, учатся сотрудничать, помогать, поддерживать друг друга в трудные минуты, развивают лучшие человеческие качества: эмпатию, толерантность, доброту и т.д.

Анализ педагогической практики свидетельствует о том, что внеурочная деятельность в школе часто осуществляется на формальном уровне, носит эпизодический характер. Учителя ограничиваются участием в праздничных мероприятиях школы по уже давно отработанным сценариям. Или, распределяя авторитарно обязанности и роли между школьниками под предлогом нехватки времени и пассивности детей, лишают проводимое дело воспитательного, развивающего смысла. Отсутствие системного подхода в этой работе связано с одной стороны, с перегрузками учителя по своему предмету, с другой стороны, отсутствием у него знаний и способностей в ее проведении, а, следовательно, и желания в ее организации. Тем самым не реализуются познавательные и творческие интересы школьников во внеурочной деятельности, имеющей воспитательный потенциал. Под потенциальностью (от лат. *potentia* – способность, сила, мощь, действенность), сегодня понимают присущую жизненной субстанции тенденцию, которая при известных благоприятных условиях достигает своей цели; это возможность, внутренне присущая сила, способность к действию. Поэтому, когда говорится о воспитательном потенциале внеурочной деятельности, то предполагается наличие цели деятельности, направленной на реализацию интересов, индивидуальных возможностей школьников при определенных условиях: помощи и поддержки педагога, владеющего методикой ее проведения, сотрудничества детей и взрослых, системности и целостности в работе, материально-технической оснащенности этого процесса. В процессе их коллективного планирования, подготовки и проведения, создается обстановка сотворчества, продумывание совместного коллективного дела радостного ожидания и переживания. Это способствует развитию личности, коллектива, развитию внутриколлективных отношений. Для того чтобы выполнить эти задачи, мероприятие должно быть осуществлено не «для галочки». Оно должно реализовываться как целенаправленное взаимодействие учителя с каждым учащимся, коллективом школьников в целом, направленное на решение поставленных воспитательных задач. В этом случае само мероприятие выступает как форма воспитательной деятельности, в которой целенаправленно объединены

отдельные способы ее организации, сочетающие цели, задачи, содержание, методы и средства.

В процессе этой деятельности целенаправленно создаются такие воспитательные ситуации в жизнедеятельности коллектива, которые своим содержанием и эмоциональным проявлением, воздействуют на личность учащегося и тем самым способствуют решению воспитательных задач. Роль учителя - правильно, научно обоснованно управлять этим процессом, целесообразно создавать и конструировать ситуации, которые выступают как составные клеточки воспитательного мероприятия.

Каждая из форм воспитательной работы решает вполне определенные воспитательные задачи, используя при этом те или иные рычаги развития личности, интересы и потребности школьника, формирует на этой основе те или иные его качества и умения.

Следует учитывать, что специфика формы воспитательной работы обусловлена тем, что каждая из них организует специфическую общественно-ценную деятельность школьника, и они не повторяют друг друга, дополняют. Каждая из них направлена на удовлетворение, развитие определенных потребностей и интересов личности школьника.

В педагогической литературе нет единого подхода к классификации форм воспитательной работы. П.И. Пидкасистый предлагает следующие классификации. Наиболее распространенной является классификация организационных форм воспитания в зависимости от того, как организованы учащиеся: массовые формы (участие всего класса), кружковая (групповая) форма и индивидуальная.

Можно классифицировать формы воспитательной работы в зависимости от методов воспитания. При такой классификации формы воспитания условно подразделяются на такие группы: словесные формы (лекции, читательские конференции, диспуты, встречи, устные журналы и т.п.); практические формы (походы, экскурсии, спартакиады, конкурсы кружки, трудовые дела и т.п.); наглядные формы (школьные музеи тематические стенды и выставки и т.п.). Эти классификации носят условный характер и не отражают всего богатства форм организации воспитательного процесса.

Возможно определение форм воспитательной деятельности в соответствии с направлениями воспитательной работы классного руководителя.

Организации познавательной деятельности учащихся более всего соответствуют такие формы: викторина, аукцион знаний, "Что? Где? Когда?", заседание клуба любознательных, конкурс проектов, конкурс эрудитов, интеллектуальный конкурс, деловые игры, смотр знаний, научные конференции учащихся, конкурс изобретателей и фантазеров, турнир ораторов, различные формы работы с книгой (читательские конференции и др.) и др.

При осуществлении задач нравственного воспитания и самовоспитания широко применяются такие формы: круглый стол, пресс-конференции, устный журнал, диспуты, беседы на этические темы, практические занятия -

тренинги по этикету, заочные путешествия, акции милосердия, поисковая деятельность, концерты для ветеранов, инвалидов и раненых в госпиталях и др.

Практика свидетельствует, что деятельности, связанной с профориентацией учащихся более всего соответствуют такие формы: встречи с представителями разных профессий, "В мире профессий", "Как выбирать профессию?", экскурсии на производство, игра-конкурс "Чья профессия лучше?" и др.

При организации эстетического воспитания широко применяются: литературные и музыкальные вечера и утренники, «Литературные гостиные», «Литературные кабачки», экскурсии в музеи и на выставки, прогулки на природу, беседы о музыке и живописи, дискотеки, праздники искусств, обзоры журналов, выпуск классных и общешкольных газет и листовок.

При организации физического воспитания шире применяются игры типа "Веселые старты", «Олимпийские игры», туристические походы и эстафеты, турслеты, встречи с представителя различных видов спорта, спортивные вечера и утренники, беседы о гигиене, здоровье и физической культуре и др.

Учителю следует учитывать, что одна и та же форма может решать несколько воспитательных задач. Все зависит от ее содержательного компонента.

Выбор форм организации воспитательной деятельности зависит от многих компонентов. Прежде всего от: содержания и направленности воспитательных задач, возраста учащихся, уровня их воспитанности и личностного социального опыта; особенностей детского коллектива и его традиций; особенностей и традиций региона; технических и материальных возможностей школы; уровня профессионализма учителя.

Определение наиболее целесообразной формы организации воспитательной деятельности это только первый шаг учителя к достижению воспитательной задачи. Эффективность применения той или иной формы во многом зависит от научно-обоснованной реализации этих задач. К ним можно отнести: максимальное приобщение большего числа учащихся в подготовку и проведение предстоящего мероприятия; сочетание эмоциональных и рациональных факторов, способствующих самостоятельной, активной деятельности учащихся в подготовке и проведении мероприятия; формирование у учащихся значительных мотивов деятельности.

В процессе осуществления любой формы воспитания учащихся под руководством учителя (непосредственно или по его замыслу) совершают определенные действия, которые являются важнейшими факторами формирования подростка. По своей сущности все этапы подготовки и проведения воспитательного мероприятия имеют важное воспитательное значение. Например, планирование позволяет стимулировать творческие поиски, позволяет соединить познавательную и практическую деятельность.

Эффективность воспитательной работы в значительной степени зависит от целесообразного сочетания массовых, групповых и индивидуальных форм воспитания учащихся. Планировать необходимо не только отдельные воспитательные мероприятия, а целый ряд таких воспитательных действий, которые будут составлять систему целенаправленных взаимодействий на формирование личности школьника.

Психологи утверждают, говорит П.И. Пидкасистый, что структура перевода знаний в действие состоит из нескольких элементов. Одним из них является педагогический образец (примерная модель). Содержание педагогической работы определяется органическим сочетанием знаний и деятельности по их реализации, знаний и эмоциональных переживаний.

Данная концепция позволяет подойти к психолого-педагогическому анализу существа усвоения умений и навыков воспитательной работы с позиций деятельностного подхода. Организация практического применения знаний предполагает создание определенной модели воспитательного мероприятия (педагогический образец) и моделирования практических действий студентов (учителей) для осуществления поставленных задач. Операционный компонент является одним из важнейших, без него невозможна выработка основ умений, обобщенных приемов организаторской деятельности с учащимися.

В педагогической науке сформулированы принципы организации внеклассной воспитательной работы:

- добровольность участия детей в соответствии с их интересами и способностями;
- систематичность в организации;
- личностно-ориентированный подход в развитии и формировании личности ребенка;
- создание условий для проявления творческих возможностей, взглядов, мнений, свободы мысли;
- сочетание массовых, групповых и индивидуальных форм работы;
- сочетание романтики, игры и социально востребованной деятельности с опорой на духовные ценности: Добро, Истину, Красоту.

Любое воспитательное мероприятие имеет смысл, если:

- предварительно создается небольшая временная инициативная группа учащихся при содействии родителей и педагогов, которая определяет цель, подготавливает проект и план (композицию, сценарий) проводимого мероприятия, выступает основным организатором и координатором при подготовке и аналитиком после его проведения.
- любое мероприятие начинается с содержательной, доходчивой, эмоциональной, образной, убедительной речи учителя;
- педагог владеет знаниями, умениями и опытом в организации воспитательных мероприятий;
- педагог является авторитетным, уважаемым человеком в коллективе учащихся;

- педагог умеет организовывать воспитательное взаимодействие применительно к конкретным условиям и особенностям коллектива школьников и интересам учащихся;
- педагог выступает той динамической, активной силой, которая мотивирует учащихся к участию в воспитательной деятельности, при постепенном сокращении доли своего участия, доводя его до разумно минимальных пределов, что ведет к усилению самостоятельной роли учащихся;
- в подготовке, проведении, обсуждении результатов принимают участие и учителя, и дети, и родители;
- участники строят отношения на основе сотрудничества и сотворчества;
- развивают в себе качества толерантной личности. А это значит: знать свои достоинства и недостатки (Я-реальное и Я-идеальное у толерантной личности не совпадают), чувствовать себя защищенным, психологически устойчивой личностью, нести ответственность за свою собственную жизнь, не перекладывая проблем на других, обладать способностью к самоопределению, принимать мир в его многообразии (разные религии, нации, расы, социальное положение и т.д.), быть эмпатийной личностью, оптимистом, обладать чувством юмора, поддерживать демократические нормы и ценности жизни;
- деятельность направлена не на получение наград (взрослыми или детьми), а на позитивные изменения в развитии и саморазвитии личности.

Мы полагаем, что воспитательное мероприятие (праздники, игры, диспуты, беседы), а также предметные и досуговые занятия внеурочной деятельности, направленные на развитие и саморазвитие личности, являются той активной формой, в которой происходит реальное взаимодействие школьников, педагогов и родителей, обеспечивающее процесс формирования культурной среды школы.

Алгоритм проведения воспитательного мероприятия.

Воспитательное мероприятие имеет следующие этапы:

Диагностический этап.

1. Анализ педагогической ситуации (выработка и принятие диагностического решения – отдельной личности и коллектива, на основе чего прогнозируются результаты воспитания, возможные трудности и ошибки учащихся, их ответные реакции на возникшие проблемы).
 - а) определение потребностей и интересов учащихся в досуговой сфере;
 - б) определение степени важности, актуальности данного мероприятия для учащихся, для конкретных детей;
 - г) постановка ориентировочных целей и задач;
 - д) определение готовности или неготовности учащихся к участию.
2. Определение своей компетенции в организации и проведении мероприятия, необходимости привлечения круга лиц для оказания помощи.

Этап целеполагания.

1. Формулировка конкретных педагогических целей, задач и определение необходимых и достаточных условий для ее эффективного решения.
2. Педагогическое целеполагание сопровождается анализом и мысленным

отбором имеющихся средств достижения искомого результата и завершается проектированием игры.

Этап планирования

1. Мотивация школьников к активному участию в планировании своей досуговой деятельности, выборе форм организации досуга, в том числе участия в мероприятиях.
2. Помощь учащимся в организации и проведении планирования («мозговой штурм», дискуссия и т.д.)

Этап осуществления мероприятия на практике.

А) Подготовка мероприятия

1) Помощь учащимся в организации работы по подготовке мероприятия (игры, праздника):

- подготовка сценария. В содержание сценария входят: учебная цель занятия, описание изучаемой проблемы, обоснование поставленной задачи, план деловой игры, общее описание процедуры игры, содержание ситуации и характеристик действующих лиц.
- распределение ролей;
- организация репетиций;
- подготовка реквизита и костюмов, музыкального, шумового, светового оформления.

2) Привлечение к подготовке мероприятия специалистов, родителей, педагогов

Б) Проведение мероприятия.

Этап итоговой рефлексии.

А) Анализ и оценка полученных результатов на основе сопоставления с предполагаемых результатов и полученными.

Б) Анализ результатов проведенного мероприятия.

В) Оценка собственной деятельности каждым участником.

Актуализация логики поиска самостоятельного решения.

Этот анализ - необходимая база для решения новых педагогических задач.

Анализ, прогноз, проект – взаимообусловленные элементы педагогического влияния на процесс развития игрового взаимодействия.

Диагноз – это оценка общего состояния педагогического процесса или его отдельных компонентов в тот или иной момент его функционирования на основе всестороннего, целостного обследования.

Прогнозирование – педагогическое целеполагание, процесс получения опережающей информации об объекте, опирающийся на научно обоснованные положения и методы.

Этапы педагогического проектирования:

- построение желаемого образа,
- моделирование (разработка целей игры, предполагаемых процессов или ситуаций и основных путей их достижения),
- проектирование (дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования),

- конструирование (дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его для использования в конкретных условиях реальными участниками воспитательных отношений).

Педагогическое проектирование предполагает наличие концепции (ведущий замысел), плана – документа, где излагаются перечень дел, порядок и место проведения.

1. Теоретическое обеспечение проектирования – поиск информации
 - об опыте деятельности подобных игр в других местах;
 - об опыте проектирования подобных игр другими педагогами;
 - о психолого-педагогическом влиянии на ребенка ситуаций в игровом пространстве.
2. Методическое обеспечение – определение педагогического инструментария, этапов, игровых заданий и ее элементов.
3. Пространственно-временное обеспечение проектирования – любой проект только тогда получает реальную ценность и способен быть реализован, если при его разработке учитываются конкретное время и определенное пространство.
4. Материально-техническое обеспечение (определение необходимого инструментария, реквизита, костюмов).
5. Правовое обеспечение – определение правил и норм игры, критериев оценки.
6. Установление связей и зависимостей.
7. Составление сценария.
8. Мысленное экспериментирование применения проекта игры.
9. Независимая экспертиза – привлечение других педагогов и специалистов, которые могли бы оценить качество предлагаемого проекта игры.
10. Корректировка проекта.
11. Принятие решения об использовании проекта.

Методические рекомендации по организации и проведению игр

Игра – это время и отдыха, и учебы, и творчества, и труда.

В отличие от игр вообще педагогическая игра, считает Г.К. Селевко, обладает существенным признаком — четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью. Игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности.

Игра наряду с трудом и ученьем — один из основных видов деятельности человека, с которой начинается наше вхождение в мир людей.

Игра - это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением (Г.К. Селевко) [248].

В человеческой практике игровая деятельность выполняет такие функции:

- развлекательную (это основная функция игры - развлечь, доставить удовольствие, воодушевить, пробудить интерес);
- коммуникативную: освоение способов общения;
- функцию самореализации: выполнение поставленных перед собой задач;
- оценочную: удовлетворение или неудовлетворение собой и своими возможностями;
- психотерапевтическую: преодоление различных трудностей, возникающих в других видах жизнедеятельности;
- диагностическую: выявление отклонений от нормативного поведения, самопознание в процессе игры;
- функцию коррекции: внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей;
- функцию поддержки: помощь другому в преодолении трудностей и препятствий;
- социализации: включение в систему общественных отношений, усвоение норм человеческого общежития.

Большинству игр присущи четыре главные черты (по С.А.Шмакову):

- свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (процедурное удовольствие);
- творческий, в значительной мере импровизационный, очень активный характер этой деятельности («поле творчества»);
- эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция, аттракция и т.п. (чувственная природа игры, «эмоциональное напряжение»);
- наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития.

В каждом периоде развития ребенка какая-то деятельность является ведущей, определяющей характер развития ребенка в этом периоде. При выборе содержания, типа и формы игры необходимо учитывать следующие типы деятельности детей (Фридман Л.М., Кулагина И.Ю.):

1. *Рольевая игра*, в которой происходит ориентация в самых общих, фундаментальных смыслах человеческой деятельности, является ведущей в дошкольном и младшем школьном возрасте (личным новообразованием является внутренняя позиция, соподчинение мотивов).
2. *Учебная деятельность*, в процессе которой происходит усвоение новых знаний и управление которой составляет основную задачу обучения, является ведущей деятельностью младшего школьного возраста... (личным новообразованием является произвольное целеполагание).
3. *Деятельность общения*, заключающаяся в построении интимно-личностных отношений с товарищами на основе определенных морально-этических норм, является ведущей для подросткового возраста (личным новообразованием является способность к идентификации). В подростковом возрасте наблюдается обострение потребности в создании своего

собственного мира, в стремлении к взрослости, бурное развитие воображения, фантазии, появление стихийных групповых игр.

4. Учебно-профессиональная деятельность является ведущей для старших подростков» (личным новообразованием является чувство одиночества, первая любовь). Особенности игры в старшем школьном возрасте является нацеленность на самоутверждение перед обществом, юмористическая окраска, стремление к розыгрышу, ориентация на речевую деятельность.

Игра – естественная потребность мира детства. Это средство удовлетворения желаний детей в физической и социальной активности, эмоциональных впечатлениях, стремления приобщиться к миру взрослых. Игра – это средство познания мира в естественных для ребенка условиях. Поэтому так важно создать такие педагогические условия, чтобы потребности детей в игре и цели воспитания и образования совпадали.

Этот процесс обеспечивает воспитательная работа в школе, направленная на изменение, улучшение, повышение уровня нравственно-правовой, физической, эстетической, духовной культуры, социальной активности детей.

Дети в процессе воспитания средствами игры овладевают навыками и умениями организации социально значимой деятельности, развивают свои творческие способности, учатся сотрудничать, помогать, поддерживать друг друга в трудные минуты, развивают лучшие человеческие качества: эмпатию, толерантность, доброту и т.д.

Важным фактором игры является взаимодействие субъектов.

Взаимодействие характеризуется тем, что может осуществляться целенаправленно, становясь результатом сознательной деятельности человека. Таким образом, в культурной педагогической среде учитель организует игровое пространство, в котором дети осваивают способы взаимодействия.

Игровое взаимодействие в детских сообществах может рассматриваться как процесс, имеющий длительность, систематичность, возобновляемый характер, активность. Взаимодействие субъектов образовательного процесса является важнейшим фактором его эффективности, а также средством развития творческого потенциала его субъектов, таких гуманистических качеств. Умение сочувствовать сопереживать друг другу; с пониманием и терпимостью относиться к другому мнению; умение договариваться, не унижая и ущемляя интересы другого, а определяя зоны совместного интереса; умение поддержать и помочь другому в трудной ситуации – вот, что характеризует игровое взаимодействие.

Взаимодействие в игре представляется как непосредственный контакт между участниками игры и опосредованными формами, которые предполагают ряд связующих звеньев и механизмов (язык, символы и т.д.).

Игровое взаимодействие может осуществляться, считает И.И. Фришман, как между обособленными субъектами (внешнее взаимодействие), так и внутри отдельного субъекта (внутреннее взаимодействие), иметь как динамическую,

так и статическую стороны. Динамическая сторона - это связи, независимые от участников игры, но опосредующие и контролирующие содержание и характер их взаимодействия. Статическая сторона - сознательное отношение участников игры друг к другу, основанное на взаимных ожиданиях соответствующего игрового поведения.

В процессе игрового взаимодействия возникает не только сотрудничество, но и состязательность. Поэтому интерактивные игры как формы игрового взаимодействия, способствуют не только развитию диалогового общения в процессе сотрудничества и сотворчества, но и вызывают импульс активности, азартности, оптимизма в процессе состязательности, тем самым стимулируют дальнейший процесс взаимодействия субъектов.

Игра, как наиболее распространенное явление детской жизни, связана не только с удовлетворением желаний и чувством радости детей отобразить их виртуальные интересы и потребности, но и освоением социальных смыслов и функций членов общества. Социальная значимость игрового взаимодействия в детском сообществе выступает как коллективизирующая, тренировочная, художественная деятельность, влияющая на формирование личности, интеллектуальную, ценностно-целевую и эмоциональную сферы личности в их взаимосвязи. Тем самым игровое взаимодействие создает условия для формирования потребностей, мотивов, направленности личности. Поэтому игра может рассматриваться как средство развития культуры личности.

Различные виды игр, если рассматривать их с точки зрения процесса игрового взаимодействия, имеют много общего. Их воспитывающий потенциал, по мнению И.И. Фришман, зависит от:

- содержания познавательной и нравственной информации, заложенной в тематике игр;
- уровня самостоятельности участников в нахождении средств согласования действий с партнерами, самоограничений во имя достижения целей и успеха, установления доброжелательных отношений;
- выбора героев для подражания и норм, изложенных в правилах игры.

Игровое взаимодействие эффективно влияет на социальное становление ребенка, когда:

1. Взаимодействие сторон взаимообусловлено и проявляется на сущностном уровне: его влияние проникает в «ядро» личности (убеждение, духовные ценности).
2. Взаимодействие сторон пробуждает готовность к изменениям, формирует навыки рефлексии.
3. Взаимодействие выступает как развивающий, формирующий позицию и отношение участников процесс игровой практики.

При этом игровое взаимодействие структурно и обладает достаточным набором системообразующих признаков: интегративностью, наличием компонентов, целесообразностью, функциональностью, историчностью, управляемостью, информативностью. Структура игрового взаимодействия

тесно связана с содержанием игр, обеспечивающих воздействие на нравственное, эмоциональное и деятельностное изменение ребенка в результате разнообразных, постепенно усложняющихся, эмоционально насыщенных игровых испытаний, задач, упражнений. Однако надо помнить, что игра является привлекательной для детей до тех пор, пока ребенок ощущает свое право на свободное волеизъявление в участии в предлагаемой игровой деятельности с определенным типом взаимоотношений.

И.И. Фришман выделяет три основных типа взаимоотношений, складывающихся в детских сообществах [402]:

1. «Соприсутствие» - каждый играющий выполняет игровое задание самостоятельно.
2. Отношение «индивидуальной взаимозависимости» - от качества выполнения игровой задачи одним участником зависит успешность ее выполнения другими.
3. Отношение «групповой взаимозависимости» - выполнение игровой задачи невозможно без умения согласовывать действия участников группы, команды, коллектива, организации, объединения. Перечисленные взаимоотношения, считает она, оформленные в правила игры, создают естественные благоприятные условия для развития инициативы, самостоятельности, лидерского и творческого потенциалов субъектов взаимодействия.

Педагогическая поддержка игрового взаимодействия проявляется:

- в создании атмосферы безопасности, комфорта, стимулирующие у детей стремление к совместной деятельности;
- в создании мотивационных условий, стимулирующих проявление поведенческой и деятельной активности в ходе решения групповых и индивидуальных игровых задач;
- в обеспечении необходимыми материальными условиями (помещение, бумага, фломастеры, столы, стулья и т.д.);
- в гарантированном соблюдении со стороны педагога условий и правил и результатов игры;
- в обеспечении обратной связи по результатам социального развития ребенка в ходе организации игрового взаимодействия на различных уровнях готовности к игровому взаимодействию его субъектов (реактивный, эвристический, креативный);
- в обучении способам рефлексии процесса и результатов игрового взаимодействия его участников как для коррекции целей и содержания дальнейшего взаимодействия, так и развития мыследеятельностных способностей школьников.

Таким образом, игровое взаимодействие в детских сообществах (классах, объединениях, клубах, кружках) приводит к становлению новых норм отношений, принципов поведения, ценностных ориентации участников игры, побуждает к самоанализу и рефлексии.

Игровое взаимодействие реализуется педагогом в воспитательном мероприятии (играх, праздниках, беседах, классных часах).

Мотивация игровой деятельности обеспечивается ее добровольностью, выбором средств и способов, элементами состязательности, самореализацией.

В структуру игры как процесса входят: а) роли, взятые на себя играющими; б) игровые действия как средство реализации этих ролей; в) игровое употребление предметов, т.е. замещение реальных вещей игровыми, условными; г) реальные отношения между играющими; д) сюжет (содержание) - область действительности, условно воспроизводимая в игре.

Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий происходит по таким основным направлениям: дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи; учебная деятельность подчиняется правилам игры; учебный материал используется в качестве ее средства, в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Классификация игр:

Место и роль игровой технологии в учебном процессе, сочетание элементов игры и учения во многом зависят от понимания учителем функций и классификации педагогических игр.

Игры можно разделить по виду деятельности на физические (двигательные), интеллектуальные (умственные), трудовые, социальные и психологические.

По характеру педагогического процесса выделяются следующие группы игр:

- а) обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие;
- б) познавательные, воспитательные, развивающие;
- в) репродуктивные, продуктивные, творческие;
- г) коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические и др.

Обширна типология педагогических игр по характеру игровой методики. Укажем лишь важнейшие из применяемых типов: предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные и игры-драматизации. По предметной области выделяются игры по всем школьным дисциплинам.

Специфику игровой технологии в значительной степени определяет игровая среда: различают игры с предметами и без предметов, настольные, комнатные, уличные, на местности, компьютерные и с ТСО, а также с различными средствами передвижения.

Г.К. Селевко предлагает следующее технологическое обоснование различных типов игр:

Деловая игра используется для решения комплексных задач усвоения нового, закрепления материала, развития творческих способностей, формирования

общеучебных умений, дает возможность учащимся понять и изучить учебный материал с различных позиций.

В учебном процессе применяются различные модификации деловых игр: имитационные, операционные, ролевые игры, деловой театр, психо- и социодрама.

Имитационные игры. На занятиях имитируется деятельность какой-либо организации, предприятия или его подразделения, например, профсоюзного комитета, совета наставников, отдела, цеха, участка и т.д. Имитироваться может конкретная деятельность людей (деловое совещание, обсуждение плана, проведение беседы и т.д.) и обстановка, условия, в которых происходит событие или осуществляется деятельность (кабинет начальника цеха, зал заседаний и т.д.). Сценарий имитационной игры, кроме сюжета события, содержит описание структуры и назначения имитируемых процессов и объектов.

Операционные игры. Они помогают отрабатывать выполнение конкретных специфических операций, например, методики написания сочинения, решения задач, ведения пропаганды и агитации. В операционных играх моделируется соответствующий рабочий процесс. Игры этого типа проводятся в условиях, имитирующих реальные.

Исполнение ролей. В этих играх отрабатываются тактика поведения, действий, выполнение функций и обязанностей конкретного лица. Для проведения игр с исполнением роли разрабатывается модель-пьеса ситуации, между учащимися распределяются роли с «обязательным содержанием».

«Деловой театр». В нем разыгрывается какая-либо ситуация, поведение человека в этой обстановке. Здесь школьник должен мобилизовать весь свой опыт, знания, навыки, суметь вжиться в образ определенного лица, понять его действия, оценить обстановку и найти правильную линию поведения. Основная задача метода инсценировки - научить подростка ориентироваться в различных обстоятельствах, давать объективную оценку своему поведению, учитывать возможности других людей, устанавливать с ними контакты, влиять на их интересы, потребности и деятельность, не прибегая к формальным атрибутам власти, к приказу. Для метода инсценировки составляется сценарий, где описываются конкретная ситуация, функции и обязанности действующих лиц, их задачи.

2.10. Условия эффективности воспитания

Условиями эффективности воспитания личности и детских сообществ являются: субъектно-личностные условия, социокультурные условия, социально-методические, организационно-управленческие и другие условия.

Субъектно-личностные условия: осознание взрослыми (педагогами, родителями) важности развития оптимизма у ребенка, их активное сотворчество и эмоциональное сопереживание с детьми, а также создание

доверительных отношений, готовность прийти на помощь ребенку, уважение к личности воспитателя и авторитет педагога, личные качества воспитателя. Создание благоприятных доверительных отношений между педагогами, детьми и родителями предполагает развитие в ребенке активности. Позитивно-эмоциональное общение ребенка в процессе деятельности со сверстниками, воспитателями, социальным педагогом, психологом, музыкальным работником, и родителями формирует искреннее доверие и оптимизм к окружающему миру. Доверительные отношения детей и взрослых должны основываться на сотрудничестве, сотворчестве и сочувствии. Тогда эти связи будут действительно подлинными, направленными на созидательную деятельность и саморазвитие. Построение таких отношений должно отвечать потребностям ребенка в совместных действиях со взрослыми, так как это период интенсивного накопления знаний и опыта.

Стимулом для сотрудничества является готовность педагога прийти на помощь ребенку. Готовность прийти на помощь человеку связано с чувством сострадания и милосердия. Издавна на Руси желание и готовность помочь ближнему, страждущему, слабому, больному называлось человеколюбием и почиталось как одно из важнейших качеств личности. Готовность помочь ребенку тесно связано с такими гуманистическими ценностями как принятие любого ребенка, защита и помощь ему.

Я. Корчак считал, что начальным условием воспитательного процесса является создание в семье или образовательном учреждении взаимного доверия.

А. Фрейд писала, что начать психоаналитическую работу с ребенком не могла до тех пор, пока не завоевала доверие, используя при этом различные способы: в играх, беседах показывала свою находчивость, ум, силу. Поэтому она стала для ребенка интересным и полезным человеком и сильной личностью, которой можно доверить свои «тайны» [397]. Однако надо помнить, что чистота помыслов педагога, уверенность ребенка, что воспитатель его «не предаст» являются необходимыми показателями в развитии доверительных отношений.

Проблеме уважения ребенка к личности педагога, родителя, его авторитету были посвящены труды К.Д. Ушинского («Три элемента школы»), Н.А. Добролюбова («О значении авторитета в воспитании»), А.С. Макаренко («Методика воспитательной работы»), И.С. Кона («Психология старшеклассника»), М.Ю. Кондратьева («Слагаемые авторитета») и других. Результатом упрочения авторитета личности воспитателя оказывается признание за ним права принимать значимые для ребенка решения. Однако это не означает снижения их самостоятельности. Атмосфера, создаваемая авторитетной личностью педагога, стимулирует ребят к творческой деятельности. А.С. Макаренко противопоставлял всем разновидностям ложного авторитета (авторитета подавления, расстояния, педантизма и т.п.) подлинный авторитет личности педагога [224]. Авторитет педагога различается в зависимости от возрастных особенностей детей. Авторитетным становится тот педагог, который обладает такими личностными качествами, как человечность, оптимизм, чувство юмора, готовность к помощи и поддержке, пониманию детей. Новизна и

интерес к действиям авторитетного педагога повышает эффект развития оптимизма как качества личности у детей, приводит к положительным результатам. В психиатрии это описывается как эффект Хоторна.

Важным условием являются развитие личностных качеств педагогов и их профессионализма. Родители отмечают, что для успешного развития их детей необходим высокий уровень педагогического мастерства воспитателей. *Доброта, отходчивость, справедливость, оптимизм* – качества, выделенные родителями как приоритетные для администрации, педагогов.

К *социокультурным условиям* относятся также морально-психологические, эмоциональные условия, т.е. создание нормальной психологической атмосферы, основанной на сотрудничестве воспитателей, детей и родителей, педагогической поддержке, оптимистическом настрое в коллективе.

Взаимоотношения с другими образовательными учреждениями и учреждениями дополнительного образования как условие – культурное сотрудничество по вопросам управления, деятельности разных сообществ, проведения совместных культурных акций, обмена опытом педагогической деятельности, использования образовательных инноваций.

Социально-методические условия. К социально-методическим условиям относятся повышение педагогической культуры воспитателей и специалистов, повышение педагогической культуры родителей, стимулирующие условия. Повышение педагогической культуры воспитателей и специалистов - это консультирование различными специалистами по интересующим педагогов вопросам, обмен опытом, участие в семинарах, дискуссиях, повышение квалификации, участие в научно-исследовательской работе, изучение научной и методической литературы, самообразование. Повышение педагогической культуры родителей включает в себя оказание помощи родителям в формировании социально-личностных качеств у детей. *Организационно-управленческие условия.* К ним относятся: организационно-методические условия, административные условия, нормативно-правовые условия, финансовые условия.

Организационно-методические условия. Данное условие включает в себя оказание помощи родителям воспитанников по вопросам социально-личностного развития детей, организацию взаимодействия между школой и семьей, привлечение родителей к участию мероприятий, проходящих в школе (праздники, утренники, «веселые старты»). Формирование в образовательном учреждении самоуправляющихся сообществ педагогов, родителей, способных к самостоятельной творческой деятельности на основе сотрудничества и сотворчества.

Административные условия. Формирование оптимизма детей во многом зависит от позиции администрации. Администрация должна заниматься обеспечением правовых, психологических, материальных, финансовых,

профессионально развивающих условий. Культуросообразная позиция современной администрации характеризуется переходом от «задающей» (т.е. приказной, выполнение строго определенных поручений) системы управления к «задачной» (постановка стратегических и тактических задач перед коллективом, совместное определение организаторов их выполнения, тем самым предоставление полномочий в выборе средств, форм их реализации), от контрольного администрирования к координационному соуправлению, опирающемуся на научный анализ осуществляемой деятельности, прогнозирование, проектирование учебно-воспитательного процесса и культурного развития школы.

Нормативно-правовые условия – определение обязанностей и прав в соответствии с законодательной базой самого образовательного учреждения, правового положения как воспитателей, родителей, так и детей. *Финансовые условия* – адекватная жизнедеятельности и вариативная оплата труда педагога за работу с детьми.

Таким образом, выявленные условия эффективности воспитания позволяют улучшить процесс воспитания в образовательных учреждениях.

Вопросы для самоконтроля:

1. Дайте характеристику основным направлениям воспитания.
2. Раскройте пути развития культурно-воспитательной среды образовательного учреждения.
3. Как формируется культурно-воспитательная среда школы? Каковы ее компоненты?
4. В чем сущность социально-педагогической поддержки ребенка? Ее структура и алгоритм действия.
5. Какие методы и методики воспитанию использовались во всех исторических эпохах? Назовите иные методы, методики и технологии воспитания.
6. Раскройте условия эффективности развития воспитания.

Примерная тематика рефератов:

4. Развитие детско-взрослых сообществ в культуросообразной школе.
5. Пути развития культурно-воспитательной среды школы.
6. Сущность и содержание современного воспитания.
7. Проект развития культурно-воспитательной среды ОУ (на примере действующей школы).

Литература:

1. Иванов А.В. Социальная педагогика. – М., 2010.
2. Иванов А.В. Детско-взрослое сообщество культурной среды общеобразовательной школы. Монография. АПК и ППРО. – М., 2005.
3. Иванов А.В. Культурная среда общеобразовательной школы. Учебное пособие. АПК и ППРО. – М., 2006.
4. Корчак Я. Как любить ребенка. - М.: Политиздат, 1990. - 493 с.

5. Крылова Н.Б. Культурология образования //Новые ценности образования. - М.: Народное образование, 2000. - Сб. №10. - 272 с.
6. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности.: М., 1992. – 224 с.
7. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. Полный курс. – М., 2013.
8. Олиференко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детства. — М., 2002.
9. Педагогика / Под ред. И.И. Пидкасистого. – 3-е изд. – М., 1998. – 637 с.
10. Педагогика: Учеб. пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

Глава 3. Профессиональные специалисты воспитания и воспитанники

В образовательных учреждениях воспитательной деятельностью профессионально занимаются: *воспитатели детских садов (ДОУ, ДОО), воспитатели интернатов и детских домов, воспитатели ГПД, классные руководители, социальные педагоги, организаторы детского досуга, школьные вожаки, педагоги-организаторы дополнительного образования, воспитатели и вожаки детских оздоровительных лагерей, а также тьюторы и классные воспитатели.*

3.1. Воспитатель детского сада

На должность воспитателя принимаются лица со средним специальным или высшим образованием. В должностной инструкции говорится:

«Воспитатель следит за состоянием и укреплением здоровья каждого ребенка в группе, совместно с медперсоналом учреждения регулярно проводит комплексные мероприятия, способствующие укреплению здоровья, психофизическому развитию детей, осуществляет гигиенический уход за детьми раннего возраста.

Планирует и осуществляет воспитательно-образовательную работу в соответствии с программой в тесном контакте с другими воспитателями и специалистами учреждения

Изучает индивидуальные способности, склонности и интересы детей. Умело использует результаты изучения в своей педагогической деятельности с целью развития каждого ребенка. На основании изучения индивидуальных особенностей детей, рекомендаций психолога проводит коррекционно-развивающую работу со своими воспитанниками.

Обеспечивает строгое выполнение установленного режима дня и сетки занятий.

Осуществляет наблюдение за поведением детей в период адаптации, помогает им; в группах раннего возраста ведет дневник наблюдений.

Ведет работу с родителями по вопросам воспитания детей в семье, привлекает их к активному сотрудничеству с детским садом. Активно работает с родительским комитетом и отдельными родителями, обеспечивая создание необходимых условий в помещениях группы и на участке для успешной реализации воспитательно-образовательной программы.

С уважением и заботой относится к каждому ребенку в своей группе, проявляет выдержку и педагогический такт в общении с детьми и их родителями.

Совместно с музыкальным руководителем и инструктором по физической культуре готовит праздники, организует досуг детей.

На участке совместно с детьми ведет работу по благоустройству согласно программе своей возрастной группы.

Участвует в педсоветах учреждений, методических объединениях в районе, округе, организует смотры-конкурсы и выставки детских работ к дням открытых дверей, проводит родительские собрания, участвует в

праздниках». Если говорить о педагогической позиции воспитателя по отношению к ребенку, то он должен стать «заботливой мамой», защищающей от опасностей исходящих от окружающего мира, других детей, в том числе и от родителей, помогающий в социально-личностном развитии ребенка (социальной адаптации к миру, развитии социальных качеств и способностей), в освоении основ саморазвития.

3.2. Социальный педагог [149]

Квалификационная характеристика социального педагога была утверждена приказом Государственного комитета СССР по высшему образованию в 1991 году, в которой определены основные виды помощи, которые оказывает социальный педагог ребенку: осуществлять комплекс мероприятий по воспитанию, образованию и социальной защите личности; изучать особенности личности и социума; выявлять интересы и проблемы личности; выступать посредником между личностью и семьей, школой, социальными службами, ведомствами и административными органами.

Подготовлен к: формированию общей культуры личности и ее социализации; использованию разнообразных приемов и методов обучения и воспитания; осознанию необходимости соблюдения прав учащихся; выполнению норм и правил охраны труда, техники безопасности и противопожарной защите; обеспечивать охрану жизни и здоровья учащихся в образовательном процессе.

По мнению С.А.Расчетиной, особенность *цели* деятельности социального педагога заключается в том, что она выступает не только как рациональное распознавание проблемы, но и как эмоциональное переживание проблемности ситуации социального развития ребенка. Эмоции сопереживания ребенку предвосхищают цель, формируя потребность заботы, защиты, помощи.

Примерные задачи деятельности социального педагога:

- Изучать и анализировать условия социального окружения ребенка (школа, семья, улица).
- Анализировать причины социальной дезадаптации учащихся через изучение психолого-медико-педагогических особенностей детей.
- Способствовать созданию педагогически целесообразной среды, создавать условия для развития положительного социального опыта.
- Привлекать к разрешению возникших проблем как специалистов, так и самих детей.
- Оказывать психолого-педагогическую помощь родителям, привлекая их в союзники в воспитании детей.
- Способствовать изменению отношения взрослых к процессу социального взросления детей.

Работа социального педагога это не только и не столько профессия, но и потребность души, особое призвание, требующее определенных личностных качеств. Он добровольно принимает моральную ответственность за

улучшение качества жизни ребенка, имеющего те или иные проблемы в социальном развитии. Обязательные личностные качества этого специалиста – гуманность, эмпатийность, деликатность и тактичность, социальная зрелость, терпимость к иным взглядам, нравам, привычкам. Социальный педагог должен обладать хорошим физическим и психическим здоровьем, эмоциональной устойчивостью, коммуникативными и организаторскими способностями, высокой нравственной и общей культурой, уметь анализировать социальные явления, видеть свое место и свою роль в защите прав ребенка на достойную жизнь. (В.Г.Бочарова).

Руководствуясь положениями международного документа «Этика социальной работы: принципы и стандарты», был разработан этический кодекс социального педагога.

Социальный педагог должен:

1. Вдохновлять и побуждать ребенка к действию, инициативе, творчеству, уважая достоинство и уникальность личности.
2. Уметь слышать ребенка, проявлять выдержку, понять проблему и ситуацию, войти в его положение, проявлять деликатность, чувство такта.
3. Быть коммуникабельным, контактным, уметь быть нужным, интересным для окружающих.
4. Быть связующим звеном между ребенком и его окружением, не допускать унижения достоинства ребенка формами оказываемой ему благотворительной помощи.
5. Уметь быть не формальным в работе, строить взаимоотношения на основе диалога.
6. Всегда исходить из позиций гуманизма и милосердия. Не осуждать, не упрекать ребенка, предупреждать возможности негуманного или дискриминационного поведения по отношению к нему.
7. Соблюдать высокие нравственные своего поведения, исключая любые уловки, введение кого-либо в заблуждение, нечестные действия.
8. Вести работу только в рамках своей компетентности, вести персональную ответственность за качество своей работы, не поддаваясь влияниям и нажимам.
9. Не использовать свои профессиональные отношения в личных целях, уважать и не разглашать тайну, доверенную ребенком.
10. Стремиться к постоянному повышению уровня квалификации, защищать и усиливать достоинство и чистоту профессии, уважать доверие коллег в ходе профессионального взаимодействия, соблюдать деликатность и справедливость.

Своеобразие функций социального педагога предполагает органичное сочетание личностных и профессиональных качеств, высокой образованности и компетентности. Этим во многом объясняется сложность применения единого подхода к оценке эффективности профессиональной деятельности социальных педагогов.

В основе деятельности социального педагога лежит выполнение функциональных обязанностей, которые определяются спецификой жизнедеятельности образовательного учреждения. Должность социального педагога введена в штатное расписание 6 типов образовательных учреждений, сеть которых динамично развивается: дошкольные образовательные учреждения; общеобразовательные учреждения; общеобразовательные школы-интернаты; образовательные учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; специальные учебно-воспитательные учреждения для детей и подростков с девиантным поведением; образовательные учреждения начального профессионального образования.

Функциональные обязанности социального педагога в конкретном учреждении определяются индивидуально с учётом особенностей данного учреждения и социально-педагогической ситуацией.

Образовательно-воспитательная. В нее включается проведение лекций и семинаров по профессиональной ориентации с учащимися; обеспечение целенаправленного педагогического влияния на поведение и деятельность детей и взрослых, стремится полноценно использовать в воспитательном процессе средства и возможности социальных институтов, возможности самой личности как активного субъекта воспитательного процесса; проведение социально-педагогической работы с родителями, руководство взаимодействием родителей, педагогов и воспитанников; проведение консультаций, лекций и практических занятий для педагогов и родителей по вопросам социальной педагогики

Диагностическая. Изучение медико-психологических и возрастных особенностей и способностей учащегося; вникает в мир его интересов, круг общения, условия жизни, выявление позитивных и негативных влияний, проблем;. изучение условий жизни ребенка, особенностей его семьи, микросреды; выявление детей, требующих особого социально-педагогического внимания, составление диагностических карт на учащихся и их родителей, разработка различных документов для работы с родителями; определение интересов, запросов и потребностей детей и подростков, проблемных ситуаций на разных стадиях развития с целью предотвращения девиаций; изучение психолого-медико-педагогических особенностей несовершеннолетних в пределах своей компетентности, диагностика социальных отклонений; организация диагностической работы по вопросам социальной педагогики и анализ документов, материалов по работе с родителями и результатов диагностических исследований; анализ востребованности досуговых объединений в среде несовершеннолетних микрорайона; установление продуктивных отношений с другими образовательными учреждениями; обеспечение информацией родителей учащихся по вопросам воспитания; оказание эмоциональной поддержки детям; оказание посреднических услуг детям и членам их семей в воспитании.

Организаторская. Данная функция заключается в организации разносторонней социально значимой культурно-досуговой деятельности детей и подростков в образовательном учреждении, организация клубной работы; активизирует социально-педагогическую деятельность детей и взрослых, их инициативу, творчество; влияет на содержание досуга, содействует в вопросе трудоустройства, профессиональной ориентации и адаптации, осуществляет взаимодействие медицинских, образовательных, культурных, спортивных, правовых учреждений в социально-педагогической работе.

Прогностическая. Участвует в программировании, прогнозировании и проектировании процесса социально-педагогического развития конкретного образовательного учреждения с учетом специфических особенностей, деятельности различных институтов, занимающихся социальной работой; на основе изучения государственных документов, социальных программ, учебно-методической литературы.

Предупредительно-профилактическая и социально-терапевтическая. Приведение в действие социально-правовых, юридических и психологических механизмов предупреждения и преодоления негативных влияний на ребенка окружающей среды; организует оказание социально-терапевтической помощи нуждающимся детям, обеспечивает защиту их прав и интересов; проведение профилактической работы по предотвращению отклонений от норм социального развития детей и подростков, различных негативных явлений в социуме (профилактика безнадзорности несовершеннолетних в микрорайоне УДО и др.); социально-педагогическая коррекция и реабилитация личности, межличностных отношений в образовательном учреждении; осуществление мер по восстановлению психологического, морального, эмоционального состояния и здоровья детей и подростков;

Организационно-коммуникативная. Способствует включению добровольных помощников в социально-педагогическую работу, деловые и личностные контакты, сосредоточивает информацию и налаживает взаимодействие в их работе с детьми, семьями; обеспечение взаимодействия различных специалистов образовательных, медицинских, культурных, спортивных, правовых учреждений в социально-педагогической работе; привлечение добровольных помощников и координирование их участия в социально-педагогических проектах; проведение педагогической работы по взаимодействию различных культур, выявлению основных сходств и различий между религиями и конфессиями, духовно-нравственное и патриотическое воспитание, формирование основ этнотолерантности;

Охранно-защитная. Используя имеющийся арсенал правовых норм защищает права и интересы личности, содействует применению мер государственного принуждения и реализации юридической ответственности в отношении лиц, допускающих прямые или опосредованные противоправные воздействия на подопечных социального педагога; проведение правового

воспитания несовершеннолетних; обеспечение информацией родителей воспитанников и лиц, их заменяющих, по вопросам социальной защиты, помощи и поддержки.

Методическая. Большое значение в деятельности социального педагога отводится разработке материалов по проблемам воспитания; документов, обеспечивающих реализацию образовательных программ, с учетом современных требований социальной педагогики. Совместно с администрацией школы участвует в создании документов, влияющих на реализацию образовательно-воспитательных программ. Осуществление образовательных мероприятий среди учителей и администрации школы по социально-педагогическим проблемам, возникающими в деятельности образовательного учреждения.

Специфика деятельности социального педагога направлена на социализацию ребенка в обществе и оказание ему помощи, если у него возникают какие-либо проблемы.

Общественная миссия социального педагога состоит в обеспечении интеграции ребенка, находящегося в процессе социализации, в динамично развивающееся общество. Социальный педагог осуществляет координацию усилий педагогического коллектива по реализации социально-педагогической функции в деятельности современного ОУ, являясь специалистом по воспитанию детей и подростков, имеющих те или иные проблемы социальной жизни. Социальный педагог выступает для своих воспитанников в различных, профессиональных ролях: в качестве посредника между растущей личностью и различными службами, организациями и учреждениями; в качестве защитника интересов и прав ребенка; в качестве организатора совместной деятельности взрослых и детей по педагогизации среды; в качестве наставника, осуществляющего социальную поддержку социального становления детей и подростков, находящихся в сложных жизненных обстоятельствах; в качестве исследователя проблем социального развития детей. Деятельность социального педагога является важным компонентом воспитательной системы ОУ, основным средством организации индивидуального подхода в воспитании детей и подростков, имеющих те или иные проблемы в социальном развитии. Социальный педагог является субъектом (носителем) социально-педагогической деятельности, объектом которой является двусторонний социально-педагогический процесс: процесс социального становления личности и процесс создания педагогически целесообразной среды. Назначение социального педагога определяется ведущими профессиональными функциями: исследовательской, профилактической, защитно-охранной, организационной и образовательно-воспитательной и др.

Социальный педагог, решая задачи социализации личности ребенка (социальной адаптации, социальной автономизации, социальной интеграции), формулирует проблему социальной жизни ребенка, прогнозирует вероятность ее решения, способы и средства социального

воспитания ребенка, его перевоспитания. *На первом этапе* социально-педагогической деятельности он осуществляет диагностирование состояния социального развития ребенка. Результаты, полученные в ходе диагностики, позволяют спрогнозировать возможный процесс его социального развития. Его успешность зависит от наличия объективной информации о ребенке, его окружении, его проблеме, а так же от уровня профессионального мышления, опыта и интуиции социального педагога. Затем, социальный педагог моделирует свои конкретные профессиональные шаги: цели и задачи деятельности, выбор оптимального варианта социально-педагогической технологии (или ее разработка) и способы ее реализации. *Второй этап* представляет собой непосредственную реализацию отобранной технологии по решению проблемы ребенка, с применением той или иной совокупности методов, средств, приемов социально-педагогической деятельности. Он начинается с апробации выбранной технологии, а затем ее корректировки, в зависимости от индивидуальных особенностей социального развития ребенка. Основной задачей данного этапа является включение ребенка в процесс решения проблемы социальной жизни, включения его в процесс саморазвития, самовоспитания. Его сложность обусловлена тем, что включение детей, в процесс разрешения проблемы в социальном развитии, требует от социального педагога гибкости мышления, умения видеть свои просчеты, умения искать новые, более эффективные, методы и приемы деятельности. *Третий этап* процесса – эта *заключительный*, результативный этап. На данном этапе имеет место анализ и оценка результативности, используемой технологии, выявляются ее позитивные и негативные аспекты, анализируется собственная деятельность ребенка, профессиональная компетентность социального педагога, вносятся коррективы и определяются дальнейшие перспективы в работе.

Социальный педагог способствует саморазвитию личности, созданию благоприятных условий, психологического комфорта, консолидации возможностей общества по отношению к конкретному ребенку, формированию его активности как субъекта социальной жизни.

Социальный педагог играет важную роль в структуре образовательно-воспитательного процесса, его деятельность основана на посредничестве между формирующейся личностью и различными общественными институтами (семья, школа и др. организации) в процессе ее социализации в сложных современных условиях. Социальный педагог является сотрудником социально-педагогической и психологической службы образовательного учреждения. Он должен ориентироваться в политической, экономической и социальной обстановке, знать требования, предъявляемые обществом к личности учащегося, и уметь влиять на его социальное становление.

Социальный педагог внимательно изучает условия жизни воспитанников, которые зачастую препятствуют развитию их индивидуальности. В его задачу входит своевременное оказание помощи таким детям, разрешение различных конфликтных ситуаций и нахождение

наиболее благоприятной среды для реализации интересов и потребностей ребенка. Он может подсказать учителю и родителям, как лучше вести себя с «трудным» ребенком, как заинтересовать его каким-либо видом творчества. Он включает своих подопечных в социально значимые дела, и эта деятельность может стать сферой сотрудничества с другими людьми. Социальный педагог особое внимание уделяет профориентационным видам занятий, т.к. они, выполняя социально-интеграционные функции, могут стать хорошей стартовой площадкой для учащихся.

Профессия «социальный педагог» многогранна. Социальный педагог с разными субъектами профессионально-личностного взаимодействия (учащимися, коллегами, администрацией, представителями других организаций, с которыми сотрудничает при выполнении своих функциональных обязанностей и др.) выступает в различных профессиональных ролях.

Социальный педагог – организатор внеучебной работы – это специалист по работе с классом или с параллелями. Он разрабатывает и внедряет социально-педагогические программы по работе со школьниками, организации досуга, привлечению родителей к внеучебной работе с детьми, взаимодействию с различными молодёжными организациями, с местными органами власти.

Социальный педагог - организатор досуга. Сферой его деятельности является организация досуговой деятельности школьников (постановка вечеров и утренников, организация и проведение общешкольных массовых мероприятий, художественная самодеятельность, кукольный театр, краеведение, организация досуга учителей, взаимодействие с районными культурными досуговыми центрами, помощь учителю в проведении классного мероприятия и др.)

Объект деятельности - учащиеся определённой группы класса, отдельные группы учащихся по интересам.

Социальный педагог – психолог (при условии прохождения дополнительного обучения по профессии психолог). Выполнение функций психолога и социального педагога по работе с учащимися, имеющих трудности в учёбе, проблемы с воспитанием, взаимоотношения со сверстниками и учителями.

Объект деятельности - трудновоспитуемый проблемный школьник, классный коллектив, имеющий различные социальные проблемы, учитель, имеющий проблемы на работе с учеником, родителями; учительский коллектив; родители, имеющие проблемы во взаимоотношениях у ребёнка или учителем; родительский коллектив.

- первичное выявление психических отклонений в личности школьника и их влияние на учёбу и поведение;

- направление учащегося на диагностику в медицинские, психолого-социальные учреждения для углубленной диагностики;

- взаимодействие с медицинскими социальными центрами по обеспечению коррекционной работы с отдельными учащимися, имеющих различные отклонения;
- направленная социально-педагогическая работа с отдельными учащимися и группами;
- взаимодействие с различными центрами по работе с детьми с отклонением в поведении для координации совместных воспитательных усилий;
- психолого-педагогическое консультирование учащихся, родителей, учителей;
- социально-педагогическая помощь учителю по работе с учащимся.

Социальный педагог — социолог. В основе его деятельности лежит изучение и выявление социально-педагогических проблем в школьных и классных коллективах и их содержание направленности и влияния на учащихся.

Объект деятельности - школьный коллектив по возрастам, классный коллектив, школьники из неблагополучных семей, учительский и родительский коллектив.

Социальный педагог - социальный работник. Защита прав ребёнка, решение социальных проблем (пособия и др. льготы).

Социальный педагог – методист. Педагог с реальным преподавательским опытом, пользующийся авторитетом по возрасту, опытом и действенностью работы. В данной роли выполняет следующие направления в своей деятельности:

- помощь учителю в работе с классом для достижения учебных целей;
- проведение методических семинаров по проблемам социально-педагогической работы, обучению и воспитанию детей;
- организация и проведение лекций для родителей;
- консультации для родителей;
- организация обучения и консультирования актива класса по проблемам самоуправления.

Выше названные позиции (профессиональные роли) социального педагога представляют его социально-педагогическую работу, которая ориентирована на облегчение процесса социализации личности ребенка, воспитанника в современных социально-экономических условиях и в рамках многонационального государства и являются отражением нормативного профессионально-эталонного комплекса знаний, умений, навыков и профессиональных компетенций социального педагога.

Работа социального педагога в учреждении образования основывается на принципах, придерживаясь которых обеспечивается эффективное профессиональное взаимодействие специалиста и ребенка.

• *Принцип профессионализма.* Заключается во владении приемами и методами работы социального педагога в соответствии с тарифно-квалификационными характеристиками и должностными инструкциями. Предполагает наличие профессионально важных качеств (эмпатия, коммуникабельность, открытость,

естественность, деликатность, доброжелательность и т.д.), знаний и умений по профилактике различного рода девиаций у учащихся, оказанию помощи педагогам и родителям в выборе путей и методов воспитания, молодежи – в достижении успешного взаимодействия в окружающем социокультурном пространстве и будущем профессиональном самоопределении.

- *Принцип взаимодействия.* Заключается в целенаправленном тесном сотрудничестве социального педагога с другими работниками учреждения образования по разрешению социально-педагогических проблем, конфликтных ситуаций и созданию педагогически ориентированной среды, налаживанию связей и координации деятельности со всеми социальными институтами, занимающимися вопросами социализации учащейся молодежи.

- *Принцип личностно-ориентированного подхода.* В центре внимания интересы и особенности личности, а также гуманное отношение к личности, уважении прав и свобод, как учащегося, так и педагога; оказание содействия в саморазвитии и социализации личности, ее творческой самореализации.

- *Принцип ориентации на положительные стороны личности.* Означает поиск в каждой личности положительных качеств, опираясь на которые возможно формирование других, более значимых свойств личности. Основывается на оптимизме и вере в возможности и способности личности, подразумевает подготовленность и устойчивость учащихся к негативным проявлениям социума.

- *Принцип целесообразности.* Предполагает выбор технологий, методов и форм социально-педагогической деятельности по принципу целесообразности и разумности вмешательства педагогов в личную жизнь учащихся.

- *Принцип культуросообразности.* Необходимость в современных условиях воспитывать культуру межнационального общения, основанной на принципе этнической толерантности, расширение культурного пространства микросоциума, которое осваивает ребенок с помощью различных методик.

- *Принцип конфиденциальности.* Предусматривает установление отношений открытости, уверенности в надежности получаемой информации и сохранении профессиональной тайны. Предполагает сохранение тайны в отношениях между социальным педагогом и учащимися, педагогами, родителями.

Направления деятельности социального педагога по созданию эффективной социально-педагогической системы учреждения образования: социально-педагогическое исследование с целью выявления социальных и личностных проблем учащихся учреждения образования, социально-педагогическая защита учащихся, повышение уровня педагогической культуры педагогов и родителей, социально-педагогическая работа с родителями, социальная работа с малообеспеченными и многодетными семьями, социально-педагогическое консультирование, социально-педагогическая профилактика и коррекция, обеспечение социально-педагогической поддержки семьи в развитии личности учащегося, организационно-методическая деятельность, работа по созданию педагогически ориентированной культурной среды, профориентационная

работа с учащимися, организация социальной ценной деятельности учащихся (волонтерство).

Социально-педагогическое исследование с целью выявления социальных и личностных проблем учащихся учреждения образования:

- изучение культурно-бытовых отношений учащихся в семье и в условиях общежития с целью их оптимизации. Акцентирование внимания руководства и педагогов учреждения образования на проблемы и потребности учащихся, педагогов и родителей при планировании и организации социально-педагогической деятельности, образовательно-воспитательного процесса;

- определение морально-психологического климата учреждения образования с целью выявления его воздействия на личность и совершенствования. Содействие укреплению взаимопонимания и взаимодействия между педагогами, учащимися и родителями;

- определение центров социально-культурных влияний на учащихся в микрорайоне образовательного учреждения с целью изучения их социализирующего потенциала и организации взаимодействия.

Социально-педагогическая защита учащихся:

- выявление и поддержка учащихся, нуждающихся в социальной защите, опеке и попечительстве;

- защита прав и интересов учащихся, оказавшихся в социально опасном положении, в трудной жизненной ситуации, в различных инстанциях (педагогический совет, комиссия по делам несовершеннолетних и т.д.);

- выявление учащихся, подвергшихся агрессии и физическому или психологическому насилию со стороны взрослых, сверстников, и оказание им помощи;

- индивидуальная работа с учащимися, подвергающимися агрессии и насилию со стороны сверстников и взрослых;

- осуществление комплекса мероприятий по воспитанию, развитию, социальной защите личности школьника;

- оказывает учащимся своевременную социальную помощь и поддержку;

Повышение уровня педагогической культуры педагогов и родителей:

- содействие повышению уровня педагогической культуры педагогов и родителей (родительские клубы, семинары, деловые игры);

- ознакомление педагогического коллектива с законодательными актами, нормативными документами по проблемам защиты прав и интересов учащихся и порядком их применения в практической деятельности;

- пропаганда и разъяснение прав детей, семьи, педагогов;

- развитие взаимопонимания и взаимодействия между учителями, учащимися и родителями.

Социально-педагогическое консультирование:

- организация и проведение индивидуальных консультаций учащихся, оказавшихся в трудной жизненной ситуации;

- консультирование педагогов, руководителей, родителей по социально-педагогическим проблемам;
- помощь семье в проблемах, связанных с учебой, воспитанием, присмотром за ребенком;
- индивидуальное и групповое консультирование детей, родителей и педагогов, администрации по вопросам разрешения проблемных ситуаций, конфликтов, снятия стресса, воспитания детей в семье и т.п..

Социально-педагогическая профилактика и коррекция:

- обеспечение профилактической и коррекционной работы с детьми и подростками, состоящими на внутри школьном учете, а также КДН и ИДН;
- выявление фактов асоциального поведения учащихся, работ по его предупреждению, организация превентивно-профилактической работы;
- пропаганда здорового образа жизни;
- повышение уровня правовой грамотности учащихся и их родителей с целью профилактики девиантного поведения.

Обеспечение социально-педагогической поддержки семьи в развитии личности учащегося:

- выявление семей, оказавшихся в социально опасном положении, семей с детьми, имеющими особенности психофизического развития, нуждающимися в помощи и поддержке;
- оказание социально-педагогической помощи учащимся и родителям из таких семей;
- организация круглых столов, семинаров, встреч для родителей педагогов, учащихся по социально-педагогическим проблемам;
- содействие вовлечению родителей в учебно-воспитательный процесс.
- выявление интересов и потребностей, трудностей и проблем, конфликтных ситуаций, отклонений в поведении учащихся;
- изучение психолого-педагогических особенностей учеников и условия их жизни;
- выявление запросов, потребностей детей и разработка мер помощи конкретным учащимся с привлечением специалистов из соответствующих учреждений и организацией.

Организационно-методическая деятельность:

- анализ и обобщение социально-педагогической работы, разработка рекомендаций по ее совершенствованию;
- участие в методических секциях, семинарах-практикумах, конференциях различного уровня по проблемам воспитания и социализации учащейся молодежи;
- накопление банка данных результатов педагогических исследований, подбор специальной литературы по социальной педагогике.
- проектирование, разработка планов и программ по различным направлениям деятельности образовательного учреждения

Работа по созданию педагогически ориентированной культурной среды:

- организация сбора и накопления информации о социальной среде учащихся школы;
- анализ полученной информации о социальной среде учащихся школы;
- привлечение внимания руководства и педагогов учреждения образования к проблемам и потребностям учащихся и родителей при планировании и организации воспитательного процесса;
- укрепление взаимопонимания и взаимодействия между педагогами, учащимися и родителями.
- способствует установлению гуманных, нравственно здоровых отношений в школе;
- содействие созданию обстановки психологического комфорта и безопасности учащихся в школе;
- оказание помощи ребенку в устранении причин, негативно влияющих на его успеваемость и посещение учреждения;
- решение практических вопросов обеспечения учебно-воспитательной работы за пределами расписания учебных занятий;
- помощь педагогам в разрешении конфликтов с детьми, в выявлении проблем в учебно-воспитательной работе и определении мер их преодоления;
- привлечение детей, родителей, общественности к организации и проведению социально-педагогических мероприятий, акций.

Проориентационная работа с учащимися:

- помощь подростку в определении будущей профессии, выработке индивидуальной линии саморазвития;
- организация экскурсий для расширения представлений о современном мире профессий;
- взаимодействие с центром «Перспектива» с целью проведения диагностики и трудоустройства.

Организация социальной ценной деятельности учащихся (волонтерство):

- благотворительные мероприятия для сверстников и пожилых людей;
- благоустройство города (озеленение, уборка прилегающей территории и т.п.)
- охрана природы и памятников культуры;
- организация деятельности детско-молодежных общественных объединений через регулярно организуемые сборы;
- решение вопросов занятости детей и молодежи, оказание помощи в трудоустройстве
- помощь в самостоятельной организации досуга и развлечений.

Отдельно необходимо выделить работу с малообеспеченными и многодетными семьями, а также работу с родителями.

Социальная работа с малообеспеченными и многодетными семьями:

- изучение контингента образовательного учреждения на наличие малообеспеченных, многодетных, неполных, неблагополучных семей;
- изучение условий, в которых проживают дети из малообеспеченных семей, с целью оказания им материальной и др. помощи;
- взаимодействие с органами по социальной защите населения.

Социально-педагогическая работа с родителями:

- правовое воспитание родителей;
- просветительская работа, организация встреч со специалистами различного профиля по интересующим вопросам;
- создание групп поддержки, взаимопомощи, вовлечение родителей в процесс жизнедеятельности образовательного учреждения, организация родительского клуба.

Какой бы ни была разнообразной по направлениям деятельность социального педагога, она проходит через определенные этапы.

I этап – подготовительный: знакомство с контингентом учащихся и их семьями; установление профессиональных контактов с коллегами; первичная диагностика микрорайона, проблем, которые возникают у учащихся, родителей и педагогического коллектива; определение форм сотрудничества с различными организациями по разрешению возникающих в результате работы вопросов.

II этап – организационный: сбор и анализ профессионально-значимой информации и определение приоритетов в создании системы работы; определение социально-педагогического потенциала образовательного учреждения и окружающего микросоциума; ведение необходимой документации; составление перспективного плана работы на основе результатов предшествующего этапа.

III этап – развивающий: совершенствование в профессиональной деятельности; активное участие в работе методического объединения социальных педагогов округа; изучение и анализ опыта коллег; повышение квалификации.

КРИТЕРИИ оценки успешности деятельности социального педагога.

1. Улучшение физического и психического здоровья детей, уменьшение уровня агрессивности, невротизма.
2. Позитивные изменения отношения к учебе.
3. Повышение культуры общения, гуманных отношений между детьми.
4. Использование индивидуального подхода к личности ребенка как основного средства воспитания.
5. Способность коллектива к организованной творческой деятельности в учебное и внеучебное время.
6. Достижение взаимопонимания и сотрудничества с родителями.

Основой организации деятельности социального педагога в учреждении образования, является процесс планирования его работы. Этот процесс, с одной стороны, требует от специалиста креативного подхода, педагогической интуиции

и активного включения в жизнедеятельность учреждения образования, а с другой – ограничен определенными рамками должностных обязанностей.

Режим работы социального педагога.

Учитывая специфический характер социально-педагогической деятельности, режим работы социального педагога, соответствуя 36-часовой рабочей недели, должен быть гибким, вариативным, обеспечивая эффективность использования рабочего времени. График работы согласовывается и утверждается руководителем образовательного учреждения.

3.3. Социальный педагог и педагог-воспитатель в учреждениях дополнительного образования

Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей Б.В. Куприянов предлагает представить как последовательную реализацию функций трех уровней:

первый уровень - *эмоциональная конвенция* взаимосвязь мотивации воспитанника к участию в жизнедеятельности детского объединения и самореализации в ней (структурирование свободного времени ребенка, различные виды рекреации, развлечение, коммуникация, идентификация с референтной группой),

второй уровень - *содержательная конвенция* (организация социального опыта соответствующего образу жизни социальной группы, реализующей определенную социокультурную функцию, интеграция в определенное социокультурное сообщество; образование, в том числе допрофессиональная и начальная профессиональная подготовка, индивидуальная педагогическая помощь в преодолении трудностей, связанных с несоответствиями между задачами и наличными возможностями воспитанника),

третий уровень - *смысло-жизненной конвенции* (ориентация на общие и дифференциальные социокультурные ценности, содействие воспитаннику в самоопределении по отношению к исполнению социокультурной функции, конструировании варианта собственной жизни, организация опыта самоопределения и конструирования варианта жизни).

Социально-педагогическая миссия учреждений дополнительного образования детей может быть выполнена, если:

- жизнедеятельность воспитательных объединений в учреждениях дополнительного образования детей обеспечивает встречу воспитанника со стилями жизни социальных групп;
- воспитательные объединения (учреждения дополнительного образования детей) находящиеся в непосредственном социальном окружении воспитанника включают полный набор социокультурных вариантов;
- воспитаннику учреждения дополнительного образования детей предоставляется возможность стать субъектом творчества собственной жизни на основе осознанного выбора стиля жизни определенной социокультурной общности.

Социальное воспитание в учреждении дополнительного образования детей будет успешным, если социокультурному контексту соответствуют характеристики компонентов воспитательного процесса (субъект педагогической деятельности, содержание и организация жизнедеятельности детских воспитательных объединений, характер взаимодействия воспитательной организации с окружающей средой).

Итак, *дополнительное образование детей* – особое самостоятельное образование, изначально ориентированное на свободный выбор ребенком видов и форм деятельности, формирование его собственных представлений о мире, развитие познавательной мотивации и способностей.

Оно охватывает:

- сферу свободного времени ребенка;
- сферу реализации познавательных интересов личности (это определяет особенности организации системы дополнительного образования).

Особенности:

- это рационально организованный досуг;
- учет потребностей семьи, общества, ребенка;
- учет прав ребенка;
- учет социально-демографической ситуации региона.

Совместно с общеобразовательными учреждениями дополнительное образование составляет целостную образовательную систему, в которой ребенок развивается.

Система дополнительного образования включает в себя две основные части:

- 1) дополнительное образование в специализированных учреждениях
- 2) дополнительное образование на базе общеобразовательных учреждений.

Организация деятельности

- организует деятельность в течение всего года и имеет семидневную рабочую неделю.

Модификации:

1. По направленности: многопрофильные и профильные
2. По времени существования: долговременные и временные
3. По типам:

- Центр творчества (деятельность в своем учреждении и округах)
- Дворец или дом творчества (специально построенное учреждение)
- Станция (профильное учреждение, специально оборудованное для обучения по профильным программам, для ведения наблюдения и исследования)
- Школа (спортивная, музыкальная, театральная)- профильное учреждение.
- Студия (сочетает в работе учебную, экспериментальную, практическую деятельность.)
- Клуб (совместная деятельность, отдых, общение, развлечение)
- Детский лагерь - временное учреждение, специально оборудованное.
- Детский парк (природная среда или парковая зона).

Успешность социального воспитания в учреждениях дополнительного образования во многом определяется развитием культурной среды, которая формируется на основе закономерностей, принципов культурной среды образовательного учреждения. Однако имеет свои особенности, которые определяются прежде всего свободой выбора сферы деятельности и общения детей, направленностью на саморазвитие ребенка.

3.4. Воспитатель (вожатый) в детской оздоровительном лагере

Воспитатель (вожатый) должен иметь возраст не менее 18 лет и пройти педагогическую подготовку для работы в детском оздоровительном лагере.

Основными направлениями деятельности вожатого являются:

Попечение, воспитание и надзор за детьми во время их нахождения в ДОУ.

Организация и проведение воспитательной и оздоровительной работы в закреплённом отряде.

Должностные обязанности

Планирует и организует жизнедеятельность детей в вверённом отряде и осуществляет их воспитание.

Проводит повседневную работу, обеспечивает создание санитарно-гигиенических, оздоровительных, психологических условий для комфортного пребывания детей в коллективе.

Использует разнообразные приемы, методы и формы воспитания и обучения.

Планирует и проводит с детьми познавательную и воспитательную работу в вверённом ему коллективе.

Совместно с медицинскими работниками обеспечивает сохранение здоровья детей. Проводит мероприятия, способствующие их психо-физическому развитию

Проводит диагностику личности ребенка с целью выявления его особенностей и оказания помощи в решении его проблем.

Принимает детей в соответствующем порядке от родителей или лиц, сопровождающих детей в ДОУ.

Способствует формированию у детей нравственных качеств, прививает навыки культурного поведения. Проводит работу по профилактике отклоняющегося поведения, вредных привычек.

Соблюдает права и свободы детей.

Ведет в установленном порядке документацию и отчетность.

Участствует в работе педагогического совета.

Проходит обязательное медицинское обследование.

Соблюдает этические и санитарно-гигиенические нормы поведения в лагере: в быту, общественных местах, соответствующие общественному положению вожатого.

Обеспечивает безопасное проведение воспитательного процесса, строгое соблюдение правил охраны труда, техники безопасности, санитарных и противопожарных правил. Немедленно ставит в известность администрацию об обнаружении у детей оружия, пожаро- и взрывоопасных предметов, ядов, наркотических и токсических и иных веществ.

Оперативно извещает администрацию о каждом несчастном случае, принимает меры по оказанию первой доврачебной помощи.

Проводит инструктаж по безопасности проведения спортивно-оздоровительных мероприятий, купания, воспитательных мероприятий, выездных экскурсий, с обязательной регистрацией в журнале инструктажа.

Организует изучение детьми правил по охране труда, правил дорожного движения, поведения в быту, на воде и т.д.

Цель социального воспитания в загородном детском оздоровительном лагере (ДОЛ) – создание условий для восстановления сил и успешного физического, психического, духовного, познавательного развития личности ребенка.

Цели социального воспитания в лагере, ориентированного на гуманистические ценности в образовании, вырабатываются педагогами совместно с детьми, если даже программа заранее разрабатывается педагогическим коллективом.

Детский оздоровительный лагерь, основанный на гуманистических ценностях, необходим как средство развития детей, реализации их возможностей и потребностей, для создания обстановки комфорта, защищенности, инноваций в воспитании, лагерных традиций.

Воспитатель должен уважительно относиться к детям, создавать условия для их саморазвития. Важно обеспечить для ребят возможности для самоопределения, создать ситуацию выбора.

С учетом здоровья детей и их установками планируются дальнейшая деятельность отрядов и структура общелагерных дел. При этом отряды должны иметь право не принимать участие в общелагерном деле, если оно не соответствует их задачам.

Вся деятельность в лагере по осуществлению выбранной программы должна быть осмыслена в соответствии с основными концептуальными вопросами: зачем проводятся те или иные мероприятия, какие задачи решаются в их процессе. Важно понять, что программа деятельности должна быть логически обоснована, а сумма творческих дел отряда и лагеря соответствовать степени активности подростка. Объем программы прямо зависит от того, как вожатые и педагоги смогли раскрыть детям ее смыслы, что нового смогли увидеть и совместно осуществить. Главное - не идти вразрез с душевной жизнью ребенка. Если ребенок активно и с интересом принимает участие в том или ином коллективном творческом деле, то результат будет значимым для его развития.

Творческие дела могут быть самыми разнообразными: от проведения шумных шоу, фестивалей, киноконцертов, конкурсов сказок, театральных

постановок, КАМов разного типа (актеров, рыцарей, дам, шутов, сказочных героев и т.д.) до создания мюзиклов, феерий для всего лагеря. При этом спортивные мероприятия могут «вплестаться» в эти мероприятия. Прогулки в лес, развлечения на пляже, костры, огоньки отрядов, КВНы, «тайные дела», мистификации могут планироваться и проводиться как каждым из отрядов, так и совместно с другими.

Задача педагогического коллектива будет заключаться в создании условий для полнокровной жизни ребенка, для его безопасного времяпрепровождения, для развития культуры взаимоотношений, духовного развития личности, формирования способности к собственному выбору и самореализации.

Важнейшая роль в этом процессе принадлежит вожатым. От уровня их профессиональной компетентности (владение профессиональными компетенциями, знаниями в области педагогики воспитания, основ практической психологии и пр.) зависит успешность развития и саморазвития личности ребенка, реализации лагерной программы [96].

3.5. Родители как воспитатели

Родители должны осознать свое природное назначение в воспитание своих детей. Для этого необходимо принять позицию родителя как профессионального воспитателя, гуманистические ценности воспитания. Родители должны овладеть психолого-педагогическими знаниями в области воспитания детей, общения и деятельности, этнопедагогикой, технологиями и методиками семейного воспитания, нормативно-правовой базой семейного воспитания.

Семья — это социокультурный феномен, играющий особую роль в социальной подготовке подрастающего поколения к жизни в обществе. В ней человек рождается и формируется как личность, перенимая культуру этой семьи и через нее и общества (среды жизнедеятельности).

На формирующуюся личность в семье оказывают влияние многочисленные факторы среды, каждый из которых имеет свои особые социально-педагогические возможности. К основным факторам, оказывающим существенное влияние на ребенка, относят:

Субкультурные – факторы, обусловленные субкультурным своеобразием семьи:

- *состав семьи* (полная или неполная; расширенная, состоящая по крайней мере из двух взрослых пар, обычно представителей двух поколений; преимущественно женский или мужской. состав и др.);
- *кровно-родственные* связи членов семьи, определяющие ее своеобразие (родительская или приемная семья; семья второго (третьего) брака; семьи риска и пр.);
- *жизненные условия*, в том числе и материальные, для развития и воспитания детей;

• *морально-психологический климат* семьи (его своеобразие) — фон, определяемый ее социальными ценностями, на котором формируется личность растущего человека.

Семейное воспитание — это система воспитания и образования, складывающаяся в условиях конкретной семьи и силами родителей и родственников в условиях микросреды.

Факторы, обусловленные воспитательными возможностями родителей. Они отражают возможности членов семьи в передаче (формировании) культуры ребенку:

- *собственный опыт семейного воспитания;*
- *педагогическая подготовка* (педагогическая культура) родителей;
- *готовность и способность* родителей (родителя) к воспитанию детей и пр.;
- *уровень образования и личная культура* членов семьи как пример для детей;
- *авторитетность* родителей, воспитательная направленность авторитета;
- *родительская любовь* как основа воспитания, ее рациональность во взаимоотношении с ребенком, искусство и умение любить ребенка, родительская нелюбовь;
- *отношение родителей* к воспитанию ребенка.

Факторы, обусловленные непосредственной воспитательной деятельностью родителей:

- *уход за ребенком*, его педагогическая целесообразность для укрепления здоровья, умственного и нравственного развития, формирования навыков самообслуживания;
- *преобладающий тип* семейного воспитания;
- *искусство воспитания* (экспериментальность и разумность, реализация советов «умных» книг, знакомых, «педагогических авторитетов», опыта других, их проявление в педагогической деятельности родителей);
- *умение создавать условия* для стимулирования направленного развития и воспитания ребенка;
- *управление интересами ребенка* с помощью игрушек и игр, бесед, рассказов, литературы, целесообразного использования программ телевидения, обсуждения книг, телепередач, газетных и журнальных статей, разучивания стихов, изготовления подарков и т.д. и т.п.;
- *создание наиболее целесообразных условий* взаимодействия ребенка со сверстниками и другими людьми;
- *воспитание избирательности* в отношении к среде, людям;
- *динамизм воспитания* с учетом индивидуальности ребенка, его возраста, качественных изменений; достигаемых результатов, средовых условий;
- *приобщение к труду, самообслуживанию* — трудовое воспитание;
- *умение наблюдать и видеть динамику развития и воспитания* ребенка, как позитивную, так и негативную, и использовать полученную информацию в процессе воспитания;

Семья в зависимости от принятых ее субъектами ценностей (авторитарных или гуманных) и ценностных ориентаций (ориентация на

себя, на других и т.д.) и позиций осуществляет воспитание детей в просоциальной или асоциальной среде.

Просоциальная (культуросообразная) среда семьи характеризуется гибкой иерархической структурой власти, ясно сформулированными семейными правилами, сильным родительским союзом. Здоровая семья — это семья в развитии. Семейные правила открыты и служат позитивными ориентирами для роста. Четкая дистанция между поколениями — один из компонентов в структуре функциональной семьи.

Такая семья ответственно и дифференцированно выполняет свои функции, обеспечивая удовлетворение потребности каждого ее члена. Для нее характерны толерантность, уважение друг к другу, честность, желание быть вместе, сходство интересов и ценностных ориентации. У супругов совпадают интересы и духовные ценности, хотя по личностным качествам они могут быть контрастны, они умеют вести переговоры по всем аспектам совместной жизни.

И.А. Ильин рассматривал процесс воспитания духовных ценностей ребенка под влиянием родителей. Он писал, что человек с детства воспринимает в душу поток чужого воспитывающего волеизъявления; уже тогда, когда сила очевидности еще не пробудилась в его душе и сила любви еще не одухотворилась в нем для самовоспитания, в душу его как бы вливалась воля других людей, направленная на определение, оформление и укрепление его воли; еще не будучи в состоянии строить себя самостоятельно, он строил себя авторитетным, налагавшимся на него изволением других — родителей, церкви, учителей, государственной власти — научась верному, твердому волеуправлению [155, с. 62].

Влияние других людей, считал философ, всегда будет одним из самых могучих средств человеческого воспитания. И это средство действует тем сильнее, чем авторитетнее будет другой (представитель референтной группы), чем точнее и непреклоннее его волеизъявление. При этом важно благотворное влияние высокодуховной личности.

Родители должны воспитать самих себя, поднять уровень собственного сознания на должную высоту, добиться умения полностью управлять собой, с тем, чтобы своим поведением никогда не подать вашему ребенку дурного примера. Известно, что наиболее действенное воспитание — это воспитание прежде всего собственным примером. Правильные речи и мудрые советы оказывают очень малое влияние на ребенка, если поведение воспитателей не служит примером приложения наставлений на деле. Искренность, честность, смелость, беспристрастность, бескорыстие, терпение, выдержка, настойчивость, спокойствие, самообладание — этому легче научить примером, чем морализированием. У воспитателей должны быть высокие идеалы, которых нужно всегда и во всем придерживаться, тогда и сам ребенок мало-помалу начнет подражать образцу и естественным образом у него разовьются те качества, которые необходимы.

Если родитель хочет, чтобы дети его уважали, то должен прежде всего уважать себя сам и быть достойным уважения. Родитель не должен вести себя как деспот, ребенок не должен быть жертвой дурного настроения взрослого. Родители должны быть открыты в своих суждениях, не унижая ребенка, и доступны для общения с ним. Такое воспитание осуществляется с верой в возможности ребенка, уважение его личности, помощь и поддержку в преодолении трудностей, создании условий для развития его способностей и качеств, основанных на духовных ценностях.

В процессе воспитания родители должны помочь ребенку увидеть духовную красоту человека и окружающего мира, сокрытые под «одеялом» подлости, пошлости, человеческой распущенности, преступлений и т.д., помочь ему в духовном восхождении.

Родители должны создать особую атмосферу уюта, чтобы ребенок чувствовал себя комфортно в семье, формировать и развивать культурную среду, способствующую развитию и саморазвитию личности ребенка, его интересов, генетически заданных способностей, социальных и нравственных качеств и чувств.

Культурная среда семьи – это совокупность ценностей, взаимоотношений между родителями и детьми, семейных традиций и символов, окружающих материальных предметов, обеспечивающие процесс социализации и индивидуализации ребенка, развитие педагогической культуры родителей.

Взаимосвязь компонентов среды семьи базируется на четырёх составляющих взаимодействия ее членов:

1. Цель как планируемый итог и результат взаимодействия. Цель обуславливает взаимодействие с точки зрения необходимости его организации в современном социуме. Главным итогом взаимодействия в семье считаются качественные изменения в сознании и личности ребенка, усиление его познавательной активности, успешное преодоление трудных жизненных ситуаций, формирование чувства прекрасного, твердая нравственная позиция в условиях моральной нестабильности.
2. Задачи, решаемые для достижения поставленной цели, определяют верную последовательность действий, поэтапно осуществляя которые, члены семьи взаимодействуют, т.е. взаимовлияют друг на друга.
3. Содержательный аспект взаимодействия наполняет данный процесс системой педагогических мер и процедур, направленных на оптимизацию связи членов семьи. Взаимодействие может считаться состоявшимся, когда оно выполняет определённую функцию – качественно изменяет участвующих субъектов.
4. Подведение итогов – оценка полученных результатов, планирование перспектив на будущее.

Семья в зависимости от принятых ценностей ее субъектами (авторитарных или гуманистических) осуществляет воспитание детей в культурной или акультурной среде.

В культурной среде развивается ценностная система поддержки: охрана здоровья ее субъектов (сгармонизированное регулярное питание, оздоровительные процедуры, занятия спортом, пропаганда здорового образа жизни и т.д.); организация помощи в развитии познавательных и интеллектуальных способностей (познавательные и интеллектуальные игры, просмотр образовательных фильмов с последующим обсуждением, познавательных телепередач, посещение лекториев и т.д.); создание атмосферы защищенности путем развития гуманистического общения (уважение к чужому мнению, договорные отношения, умение разрешать конфликтные ситуации, выработка семейных правил и норм жизни); оказание помощи в организации досуга членов семьи (помощь в выявлении интересов, в выборе кружков, клубов, организация семейных праздников, представлений, выпуск домашней газеты и т.д.). Чувство безопасности и защищенности возникает у ребенка в условиях, когда родитель (или замещающие его люди) обеспечивает ребенку полноценное комфортное состояние.

Важно привносить новшества в жизнедеятельность членов семьи в связи с появлением новых интересов, возрастными изменениями и т.д., а также устанавливать семейные традиции (праздники, нормы взаимоотношений, распределение поручений и т.д.).

Для культурной среды семьи характерно развитие доверительных дружеских отношений, организация совместного труда (уборка квартиры, рукоделье, ремонтные работы по дому) и творчества (изготовление сувениров и подарков к праздникам и дням рождения, семейное хобби), использование возможностей СМИ для информационного обеспечения семьи в соответствии с их познавательными интересами, развитие духовно-нравственной атмосферы или *морально-психологического климата семьи* – более или менее устойчивый эмоциональный настрой, который складывается как результат настроений членов семьи, их душевных переживаний, отношений друг к другу, к другим людям, к работе, к событиям.

В качестве показателей морально-психологического климата семьи выделены: степень эмоционального комфорта, уровень тревожности, степень взаимопонимания, уважения, поддержки, помощи, сопереживания и взаимовлияния; место поведения досуга (в семье или вне ее), открытость семьи во взаимоотношениях с ближайшим окружением, нравственные ценности семьи.

Благоприятными считаются отношения, построенные на принципах равноправия и сотрудничества, уважения прав личности, характеризующиеся взаимной привязанностью, эмоциональной близостью, удовлетворенностью каждого из членов семьи качеством этих отношений. Неблагоприятным климат в семье является тогда, когда в одной или нескольких сферах семейных взаимоотношений существуют хронические трудности и конфликты, члены семьи испытывают постоянную тревожность, эмоциональный дискомфорт, в отношениях господствует отчуждение.

В культурной среде семьи развиваются демократические формы управления, такие как коллегиальное принятие решений на домашнем собрании, назначение ответственных для выполнения поручений.

Создание комфортной материально-предметной сферы осуществляется путем организации совместной уборки квартиры, ремонта помещений, создание уютных комнат, выполненных по законам эстетики; изготовления или украшения предметов мебели и т.д.

Формирование символической сферы семьи, подчеркивающей ее уникальность, предлагается осуществлять через организацию семейных традиций: празднование дней рождений с семейными песнями, фирменными блюдами, а также семейные реликвии.

Если содержание деятельности большинства вышеперечисленных категорий известны, то тьюторы и классные воспитатели вызывают особый интерес в профессиональном образовательном пространстве.

3.6. Классный воспитатель

О.С. Газман, А.В. Иванов в 1992 году написали методические рекомендации «Содержание деятельности и опыт работы освобожденного классного руководителя (классного воспитателя)». Необходимость введения должности классного воспитателя, профессионально занимающегося воспитанием детей, оказанием педагогической поддержки в решении его проблем в вверенном ему классном коллективе в школе было продиктовано временем, когда родители из-за занятости на работе, не уделяли должного внимания воспитанию ребенку. Учитель-классный руководитель в основном формально осуществляет свою деятельность воспитателя, отдавая приоритет учебной работе.

Анализ педагогической ситуации в школе подвел к пониманию, что ребенку необходима помощь в его развитии. И если центральным системообразующим понятием, характеризующим процесс полноценного проживания жизни, является культура самоопределения человека, то первой задачей для воспитателя становится оказание помощи ребенку в формировании способности к культурному самоопределению. Вторая группа задач «вытекает из необходимости вооружить растущего человека средствами самореализации...

На каждом этапе развития у ребенка, подростка, юноши возникает актуальная сфера самореализации, связанная как с процессом самоутверждения (поэтому стратегическим направлением педагогической работы – сделать для ребенка престижной сферу нравственного, а не безнравственного самоутверждения), так и с развитием творческих способностей. Воспитателям необходимо помочь ребенку попробовать свои силы в разных областях творческой деятельности.

Следующий блок задач затрагивает зону самоорганизации личности как важнейшего условия реализации своих целей. Это и освоение элементарных

навыков саморегуляции, организация режима дня, жизни и т.д. Учитель может здесь помочь в освоении «НОТ школьника», организации обмена опытом по самоорганизации школьников, раскрыть некоторые методы саморегуляции.

Важнейшим компонентом саморазвития личности является ее способность к самореабилитации.

«Самореабилитация предполагает наличие у человека возможности защитить себя культурными способам от несправедливостей, отстоять свою позицию, восстановить мир; умение решать конфликты без нервных перегрузок, способность снять излишнее напряжение (релаксация); владение не только своей психикой, своими эмоциями, но и своим телом; умение отдыхать (рекреация), адекватно оценивать себя и других.

Таким образом, самоопределение, саморализация, самоорганизация, самореабилитация, являясь важнейшими компонентами саморазвития личности, становятся и основными направлениями педагогической работы.

Как же осуществить помощь ребенку в саморазвитии? Для этого воспитатель учит ребенка, как познавать себя (самопознанию), как справедливо оценивать себя (самооценка); как видеть мир таким, каким его видят другие (познанию мира); как собственные желания (цели) соотносить с желаниями (целями) других, т. е. Учит целепониманию, самоанализу (рефлексии); и, конечно, - как планировать, как организовать деятельность по достижению принятых целей» [98].

Содержание деятельности классного воспитателя было непосредственно связано с основными сферами жизнедеятельности ребенка: «Учение» – развитие способностей через различные виды деятельности, «Здоровье» - охранение и укрепление физического и психического здоровья школьников, «Общение» - умение строить свои отношения с окружающим миром, «Досуг» – развитие способностей во внеклассное время, в сфере дополнительного образования.

«Первая целевая программа, которую должен освоить и реализовать культурный педагог (а таковым мы видим классного воспитателя) – программа «Здоровье».

Она предполагает: самообразование учителя в этой области, совместную его работу с участковым педиатром (районной детской поликлиникой), школьным врачом, который на основе данных диспансеризации может дать каждому ученику его личную программу питания, физических упражнений, закаливания, систему дыхательных упражнений и пр.... Совместно с родителями воспитатель вырабатывает оптимальный для данного ученика режим жизни и работы дома в соответствии с его индивидуальными особенностями, состоянием здоровья, количеством требуемого для него сна и отдыха, методами релаксации (расслабления) и т.д.

Следующая сфера, в которой ребенку нужна помощь, – это общение. Из нашего с вами опыта мы знаем, как трудно приходится некоторым детям в коллективе: иногда одних не замечают, других дразнят, над третьими

смеются, четвертых не принимают в общие игры и затеи, над пятыми просто издеваются морально или физически... Войти в сферу общения детей, понять положение каждого в ней, научиться корректировать отношения между людьми – важнейшая функция воспитателя.

Однако нельзя идти только по следам событий, приходится вести серьезную пропедевтическую работу по обретению детьми культуры общения, культуры поведения, соблюдению норм элементарной нравственности во взаимоотношениях. Проблема общения выводит нас на нравственный облик человека» [98 с. 38-39].

Защита ученика в сфере **учения** означает: «разъяснение всем учителям-предметникам индивидуальных особенностей школьника, стремление добиться, чтобы каждый учитель так же понимал и так же сострадал ученику, как это сумел сделать классный воспитатель... Итак, классный воспитатель защищает не ученика, а человека в нем, подходит к каждому подростку, говоря словами Макаренко, «с оптимистической гипотезой»» [98, с. 41]. Назовем лишь основные направления программы «Учения»: «изучение работы учащихся на уроке путем посещения занятий и наблюдения за детьми; совместная работа с «малым педсоветом» (общение с учителями-предметниками, завучем); организация консультативной помощи отдельным учащимся по предметам; проведение совместных с другими учителями внеклассных мероприятий, расширяющих кругозор и познавательные интересы учащихся; выработка совместной «политики» и тактики помощи ребенку со стороны семьи; организация самообслуживания, учебной работы класса.

Важнейшее место в формировании личности школьника, особенно подростка, занимает досуговая сфера. Словом досуг мы обозначаем широкое пространство и время жизнедеятельности школьника за пределами учебной работы. Эту зону ученые часто называют рекреативной, т.е. зоной отдыха, восстановления духовных и физических сил. Другая ее функция – развитие способностей и интересов. Третья – свободное общение со значимыми людьми...

Ценность досуга для подростков значительно выше учебной деятельности (к этому выводу О. Газман пришел исходя как из собственного опыта работы в пионерских лагерях).

Основные направления, составляющие Программу «Досуг»: выявление индивидуальных интересов детей, помощь в выборе кружков, спортивных секций, клубов; расширение познавательного и культурного кругозора класса (экскурсии, литературные, исторические, географические, математические и др. вечера, встречи, конкурсы, посещение кино и театров); помощь детям в общественной работе, в возможности зарабатывать деньги на общественные нужды; организация коллективной творческой деятельности класса; совместного отдыха на природе; обеспечение детям, не имеющим успехов в учебе, авторитета перед классом и другими учителями за счет демонстрации их достижений в досуговой сфере.

Наконец, необходимо рассмотреть еще одну сферу, оказывающую кардинальное воздействие на развитие школьника – сферу его материального бытия, образа его жизни... Естественно, что положение семьи, окружающая ребенка бытовая атмосфера, организация жизни, прямо сказываются и на здоровье, и на учении, и на нравственности детей.

Образ жизни школьника не ограничивается домашними условиями. В классе периодически возникают «эпидемии», связанные с модой на прически, на стиль одежды и обуви, на ношение украшений, значков (не говоря уже о музыкальных увлечениях)» [98, с. 38-44]. Классному воспитателю необходимо познакомиться с семьей, тактично корректировать те явления, которые несут негативные последствия. «В школе классному воспитателю предстоит вместе с ребятами позаботиться о красивой, уютной обстановке, вместе подумать о стиле оформления класса (кабинета), наладить самообслуживание и дежурство. Кроме того, необходимы беседы с детьми о здоровом образе жизни, о ценностях подлинных и мнимых, вести дискуссии о несправедливостях моды и несправедливостях родителей, эгоизме и равнодушии детей. Наконец, возникает порой потребность организовать всех учеников класса для оказания той или иной помощи одному из них [98, с. 44].

Обычный классный руководитель не в состоянии столько внимания уделять конкретному ребенку. Оказание помощи ребенку в процессе социализации и индивидуального развития являются важнейшими задачами современного воспитания.

Решение этих задач позволило бы каждому региону, школе создать свой институт классных воспитателей, исходя из особенностей данного социума, типа учебного заведения, класса. Однако экономическое состояние нашего общества не позволяет внедрить в массовую практику должность классных воспитателей.

Эксперимент проводился в 90-е годы в естественных условиях на трех уровнях: учебном (организация подготовки и переподготовки классных руководителей-экспериментаторов: учебные сессии, конференции, семинары), методическом (подготовка и апробация методических материалов по теме эксперимента), практическом (непосредственная экспериментальная деятельность классных воспитателей) в следующих регионах России: Владимирской, Калужской, Тверской, Мурманской, Челябинской, Оренбургской и Московской, Саратовской, Орловской, Липецкой областях, Ханты-Мансийском национальном округе, городах: Новосибирск, Москва, Тамбов, Ярославль, Томск, Надым.

О позитивной роли классного воспитателя можно было понять из ответов родителей на вопросы анкет, где главным смыслом было то, что классный воспитатель помогает им и их детям решать проблемы ребят, а также то, что родителям стало интересно заниматься воспитанием собственного ребенка. Интересны и отклики самих детей: «Я стал задумываться о природе и о жизни», «пытаюсь понять родителей и близких», «меньше ссорюсь, стараюсь

жить без конфликтов», «у меня появились хорошие мысли», «стал больше читать», «есть с кем посекретничать, у кого спросить помощи» (имеется ввиду классный воспитатель), «лучше стали отношения с одноклассниками», «лучше стали отношения с родителями», «улучшилось здоровье» и т.д. [98 с.74-75].

В ходе эксперимента выявились несколько вариантов деятельности классных воспитателей:

1. Классный воспитатель с одним классом в начальном и среднем звене школы. Используется в классах с большим количеством «проблемных» детей, в криминогенных регионах, в школах-гигантах. Данный вариант имел место в г. Балабаново Калужской области, в г. Балашиха Московской области и др. Успешен данный вариант в работе с одаренными детьми в лицеях и гимназиях, где каждому ученику требуется особый подход, оказание помощи в выстраивании индивидуальной траектории развития, в снижении учебных и психологических перегрузок. Деятельность классных воспитателей, по их заявлениям, имела положительные результаты только благодаря всестороннему изучению личности ребенка.
2. Классный воспитатель с двумя классами в параллели. Менее распространенный вариант. Он эффективен, если классы благополучные и если классный воспитатель ведет совместную работу с ними с первого класса. В иных случаях встречаются много трудностей, в том числе: возникают серьезные проблемы в работе классного педагога из-за соперничества между классами, из-за большой разницы в развитии детей и коллективов.
3. Классный воспитатель с двумя классами по вертикале (например, 5 и 7 классы). Хорошо проявил себя в сельских и поселковых школах, малокомплектных, где количество детей до 300 человек, где развиты традиции шефской помощи старших младшим, в благополучных классах. Наибольшее количество классных воспитателей работало с одним классом. Как показал опыт работы, их деятельность успешнее по сравнению с воспитателями, работающими в двух классах. Каждый классный воспитатель привносил свою специфику в деятельности исходя из собственных интересов и потребностей ребят. Так, Анохина Т.В., учитывая интерес ребят к русским традициям, а также проблемы региона в организации досуга, проводила поисково-познавательную работу с детьми (походы за русскими песнями, поговорками), творческие праздники: «Масленица», «Рождество», «Посиделки» и др. Свою работу она строила на организации ярких, запоминающихся дел, создавая условия для реализации каждого ребенка. Мифодовская Н.Б. строила свою работу на индивидуальном подходе к детям, раскрытию в них потребности к самопознанию (тестирование, тренинги, ролевые и деловые игры и т.д.).

В течение первого года работы по эксперименту были подготовлены следующие методические рекомендации: «Система работы классного руководителя (классного воспитателя)» (Газман О.С., Иванов А.В.), «Памятка

учителю-экспериментатору» позже переизданная как «Памятка освобожденному классному руководителю (классному воспитателю)» (Газман О.С., Иванов А.В.), «Здоровье школьника» (Романова Л.И.), «Диагностические методики самопознания, изучения личности школьника и класса» (Романова Л.И.) «Из опыта работы учителей-экспериментаторов по проблеме: «Освобожденный классный руководитель (классный воспитатель)» (Иванов А.В.), напечатанные в типографии РИПКРО (М., 1991 г.), Программа «Учение школьника» (в черновом варианте), «Семь программ здоровья» (Володина Л.В.), в последующие годы – «Досуг школьника» (Шмаков С.А.), «Учителю об изучении проблем ребенка» (Иванова Н.В.), «Классному воспитателю о работе с семьей» (Алексеева Л.С., Шмаков С.А.), «Общение» (Михайлова Н.Н., Фролова Т.В.), была разработана «Программа подготовки и переподготовки классных воспитателей», которая актуальна сегодня для большинства педагогических работников. Некоторые классные воспитатели были приглашены в ИУУ, методические кабинеты в качестве методистов по содержанию деятельности классного воспитателя, организации воспитательной работы в школе (Саратов, Ханты-Мансийский округ, Орел и др.).

Экспериментальная работа классных воспитателей показала, что не только детям, но и самим педагогам нужна педагогическая защита и поддержка. Организуя эксперимент, ученые предполагали, что КВ выступят в роли «катализаторов», которые смогут изменить ситуацию в школе. Однако не учли, что подготовленные нами специалисты встретят, мягко говоря, непонимание со стороны коллег, администрации. Поэтому с 1992 г. на курсы стали приглашаться КВ, администрация, учителя-предметники.

Таким образом, родилась идея по созданию модели школы с системой педагогической поддержки, где каждый на своем уровне, от администратора до уборщицы, стремится к осознанию своих новых задач, своей позиции с целью построению новых взаимосвязей и взаимодействий. Появляются новые механизмы перехода в новое содержательное, профессиональное качество. В результате порождается новое культурное педагогическое пространство, основанное на создании условий для саморазвития каждого из членов данной системы.

В 1995 году была проведена конференция по обмену опытом работы классных воспитателей и школ, основанных на концепции педагогической поддержки ребенка в образовании.

Результаты российского эксперимента «Классный воспитатель» позволили внести в перечень должностей работников образования классного воспитателя (Приказ МО РФ и Гос. Комитета РФ по высшему образованию от 31 августа 1995 г. №463/1268 «Об утверждении тарифно-квалификационных характеристик (требований) по должностям работников учреждений образования, объемных показателей по отнесению учреждений образования к группам по оплате труда руководителей»).

В российской образовательной практике еще совсем недавно существовали несколько вариантов деятельности классного воспитателя: освобожденный классный руководитель, классная дама, дядька, тьютор, куратор параллели, куратор педагогического профильного класса. Были школы, где представлены все модели в зависимости от решения образовательных задач.

Определенную помощь в разработке научной теории по педагогической поддержке оказала группы ученых и педагогов-практиков из США, Голландии, а с 1995 года - из Великобритании в совместном международном проекте «ТРИО».

Прошло двадцать лет. В некоторых экспериментальных школах сохранились классные воспитатели. Появились в других (прежде всего частных учебных заведениях). Широкого распространения не получилось. Так может быть в них нет уже надобности? Или для этого требуется особое понимание руководителей учебных округов, учреждений, желание и понимание педагогов? Вновь, как и в прежние времена, возникает вопрос о необходимости глубоко и серьезно заняться проблемами воспитания и развития подрастающего поколения. Есть научные и практические исследования. История образования в России показывает, что при всех благих намерениях, при наличии научных исследований и положительных результатов практики, проблема воспитания детей решалась часто формально, половинчато, при отсутствии достаточного государственного финансирования. Извлечены ли будут уроки?

3.7. Тьютор

Тьютором в России может работать педагог со стажем не менее 2 лет, в обязанности которого входит:

- организация персонального сопровождение ученика (малой группы обучающихся) в образовательном пространстве предпрофильной подготовки и профильного обучения;
- координация самостоятельной учебы обучающегося;
- помощь ребенку в осмыслении своих успехов, неудач и в поиске целей на будущее;
- координации различных направлений предпрофильной подготовки и профильного обучения (преподавание предметных и ориентационных курсов, информационной работы и профориентации);
- помощь ученику в осознанном выборе стратегии образования и удержания проблемы и трудности процесса самообразования, создании условий для реальной индивидуализации процесса обучения (формирования индивидуальных учебных планов и индивидуальных образовательных траекторий);
- организация коммуникации с учащимся, направленной на анализ выбора, результатов, корректировку индивидуальных учебных планов;

- организация взаимодействия учащегося с завучем, учителями-предметниками и другими возможными преподавателями для коррекции индивидуального учебного плана;

- вовлечение родителей в процесс оформления и корректировки индивидуальных учебных планов, информирование их о реализации этих планов и общих образовательных результатах учащегося;

- осуществление мониторинга динамики процесса становления выбора каждым школьником пути своего образования;

- организация индивидуальных и групповых консультаций для учеников и родителей по вопросам устранения возникающих учебных трудностей и коррекции потребностей, способностей и возможностей;

Тьютор работает не с целыми классами, а с маленькими группами, с каждым конкретным школьником: помогает ребенку разобраться в успехах, неудачах и правильно сформулировать цели на будущее.

В России нет пока учебных заведений, где готовили бы именно тьюторов. Но зато есть уже три сертифицированных центра по подготовке тьюторов: в Томске, Ижевске, Москве. В принципе там любой учитель сможет обучиться технологии тьюторского сопровождения.

Появление официальной должности тьютора в квалификационных группах не означает, что во всех школах в обязательном порядке появятся такие специалисты.

Что такое тьюторство? Тьюторы обеспечивают процесс индивидуализации в школе тьюторы. Именно тьюторство, тьюторское сопровождение индивидуальной образовательной программы является одним из главных приоритетов деятельности школы «Эврика-развитие».

У тьютора несколько важных задач. Он помогает ученику в определении эффективности обучения через развернутое оценивание, консультирует по вопросам образовательного движения, осуществляет сопровождение индивидуальных образовательных программ, организует обратную связь, помогает оформлению образовательной инициативы. Кроме того, очень значима роль тьютора в качестве помощника в самоопределении старшеклассника относительно своего дальнейшего образования - у выпускника школы снижается риск попадания «не на тот» факультет, что актуально для всех молодых людей, а особенно для парней.

В чем отличие тьютора от учителя, классного руководителя?

Заместитель директора по научно-методической работе школы «Эврика-развития» Н.В. Муха отвечает: «Первый работает с классом, отвечает за успеваемость, поведение, безопасность, питание и т.д., второй работает с заказом родителей, сочетает в себе функции воспитателя, педагога, психолога, менеджера. Более того, тьютор - это представитель семьи в школе, поскольку он представляет интересы и ребенка, и родителей. Фактически тьютор заботится о том, чтобы ребенок рос инициативным, учился самостоятельности принятия решений, максимально мог проявлять свой интеллектуальный потенциал, развивать творческое мышление. В

конечном итоге школа помогает молодому человеку взрослеть. Одновременно задача тьютора - услышать родителей, понять их ожидания в отношении своего ребенка. Вообще, миссия тьюторской системы - повернуть школу к семье и наоборот - семью к школе.

Что делает тьютор в школе и каков результат тьюторской работы? — «Тьютор выступает в качестве организатора условий, в которых возможна образовательная активность ребенка в режиме проб и поиска, - говорит Надежда Владимировна, - организует события, направленные выявление и поддержку образовательных интересов учащихся; помогает включению ребенка в проектную, игровую, авторскую деятельности, организует индивидуальную и групповую самоподготовку учащихся; проводит встречи, так называемые тьюториалы, индивидуальные консультации по анализу учащимися образовательных успехов и трудностей.

Концепции индивидуализации образования в школе «Эврика-развитие» реализуется на возрастных ступенях: «Школа эффективного старта» - на предшкольной и начальной ступени, «Школа эффективного взросления» - на подростковой и старшей ступени.

Г.М. Беспалова (г. Брянск) раскрывает особенности деятельности тьютора: «Тьюторское сопровождение как образовательная технология основной формой взаимодействия подопечного с тьютором предусматривает длительную индивидуальную работу в режиме периодических индивидуальных встреч — дорогая и трудоемкая деятельность. Финансирование тьюторского сопровождения в муниципальном учреждении связано с большими трудностями. Введение тьюторства в образовательное пространство массовой школы в «классической форме» приводит к фактическому появлению в школе значительной прослойки новых педагогических работников — тьюторов, профессиональная позиция которых качественно отличается от позиции учителя. Это качественное отличие разрушительно для традиционной школы: ученик во взаимодействии с тьютором образует для себя новый тип учения, подчиненного его индивидуальной образовательной деятельности, и учитель вынужден либо изменять собственную систему преподавания, либо «ломать» деятельность учащегося. Особую остроту происходящим переменам придают личностные переживания учителя, сопровождающие поиск нового профессионального самоопределения. Вариантом преодоления противоречия позиций является полномасштабное введение тьюторского сопровождения как смыслообразующего компонента образовательного пространства школы, с которым согласуется деятельность всех субъектов образовательного процесса, что и происходит на практике в школах, строящих себя как школы тьюторского сопровождения. Однако реализовать такое согласование в массовой школе (полторы тысячи учащихся, порядка трех тысяч родителей и около ста пятидесяти учителей, да еще техперсонал и управленцы разных уровней) — очень сложно. Наиболее значимым, принципиальным моментом тьюторства в массовой школе, понятым нами по итогам этих трех лет,

является необходимость существования организационных рамок тьюторского сопровождения, построенных соответственно разным основаниям выбора тьюторского сопровождения всеми его участниками. В настоящее время нами разрабатываются три организационные модели осуществления тьюторского сопровождения: межвозрастная группа тьюторского сопровождения, класс тьюторского сопровождения и клубная форма тьюторства (у нас — Клуб образовательных путешествий)» (<http://www.thetutor.ru>).

Президент Ассоциации тьюторов России Т.М. Ковалева считает: «Целью работы тьютора является персональное сопровождение ученика в образовательном пространстве предпрофильной подготовки и профильного обучения. В ходе этого сопровождения тьютор «увязывает», координирует различные направления предпрофильной подготовки и профильного обучения (преподавание предметных и ориентационных курсов, информационной работы и профориентации), разворачивающиеся в современной школе в ориентации на конкретного ученика, тем самым предоставляя ему возможности реального индивидуального выбора дальнейшего профиля обучения и самоопределения в профессиональном будущем.

Индивидуализация обучения (которая, в частности, обеспечивается и введением тьюторского сопровождения) сегодня становится задачей, равной социализации, которая была и остается важнейшей задачей для школы как общественного института. Для достижения цели индивидуализации образования необходимо создать специальные условия, направленные на формирование процессов самоопределения и образовательного выбора у каждого старшеклассника.

В некоторых образовательных учреждениях (гимназиях и лицеях, частных и государственных школах) существуют определенные возможности для введения тьютора. Но в массовом варианте предпрофильной подготовки и профильного обучения речь идет прежде всего об осуществлении целей и задач тьюторского сопровождения психологами, классными руководителями, завучами или координаторами старшей школы».

Модель «тьютора» может быть использована в практике некоторых российских школ (частных школах, лицеях, гимназиях).

Однако проблемы воспитания детей и молодежи (девиантное и делинквентное поведение, зависимое поведение и т.д.), помощи и поддержки ребенка в решении его личностных и социальных проблем, формирования культуросообразных детских и детско-взрослых сообществ, тьютор решать не может [158, 105].

Такую работу может выполнить классный воспитатель, т.к. его профессиональная деятельность сообразна культурным и национальным традициям России, ее эффективность была доказана практикой в 90-е годы XX века — начале XXI века.

3.8. Воспитанники

Рассматривая субъектную позицию учеников в воспитании, важно учитывать:

- потребности подростков и молодежи, связанные с проявлением личностной активности и самовыражением (могут быть реализованы в проявлении социальной инициативности в развитии нового и актуализации личностно значимой деятельности для школьников);
- их заинтересованность в увеличении разнообразных культурных проявлений в школе (кружков, секций, клубов, детских и детско-взрослых сообществ);
- потребности в познании и самопознании (могут быть реализованы путем использования дидактических методик и технологий, направленных на осуществление ребенком познания себя, способствующих свободному и самостоятельному развитию его личности);
- потребность в безопасности (может быть реализована в развитии защищающей и поддерживающей атмосферы как важного фактора воспитания уверенности, способности к самостоятельной защите себя и других).

В соответствии с логикой нашего исследования, необходимо охарактеризовать детские, подростковые и молодежные субкультуры, взаимодействие с которыми обеспечивает успешность воспитания.

Особое значение для гуманистической педагогики и личностно ориентированного образования приобретают процессы, связанные с развитием детских, подростковых и молодежных субкультур как носителей новой культурной парадигмы общественной жизни.

Детская субкультура обладает относительной автономностью, так как ее основные ценности, языковые феномены, нормы и формы общения и деятельности транслируются устно из поколения в поколение сверстников. Субкультура подростковая и молодежная отличается от детской, которая во многом передает ценностные ориентации своих родителей и других взрослых. Она характеризуется своей системой ценностей, символов, норм и форм взаимодействия, отношений к окружающему миру, которые проявляются в самоопределении, активном самовыражении. Ее субъекты часто отождествляют себя со взрослыми людьми, требуют изменения к себе отношения старших, находясь при этом в альтернативе как детской, так и взрослой субкультурам. В свою очередь, подростки и молодежь свою активность могут направлять как на социально востребованную деятельность, так и социально осуждаемую, если взрослые не учитывают их возрастных потребностей или подменяют нравственные ценности безнравственными (Н.Б. Крылова).

В процессе своего развития дети, подростки, молодежь сталкиваются с большим разнообразием субкультурных пространств: семейных, детских, подростковых, молодежных, конфессиональных, стратовых, социумных,

профессиональных и т.д. – от конструктивных до деструктивных, от общественно направленных до общественно разрушительных.

На основе наблюдений Е.А. Александровой удалось выявить следующие особенности:

- Представители одной субкультуры в большинстве случаев сходно воспринимают многие понятия на невербальном уровне.
- Отмечается существование «слэнга» и моды в подростковом сообществе, общепринятые в разнообразных ситуациях жесты, мимика, предпочитаемые позы.
- Представители одной субкультуры примерно одинаково проблематизируют жизненные ситуации, проявляют однотипные социально значимые привычки. При этом складываются характерные градации значимости проблем и способы их решения.
- Подростки, принадлежащие к одной субкультуре, обращают внимание на более или менее одинаковые аспекты жизни, мотивы их субкультурного поведения схожи.
- Коммуникация вначале может осуществляться подростками не на основании понимания мотивов поведения и личностных позиций, а на базе некоторых общих для них взаимных ожиданий (что также служит признаком принадлежности к субкультуре). В общении действуют относительно постоянные черты и критерии поведения.

Включенное наблюдение показывает, что принадлежность подростка к субкультуре не всегда определяется характером его деятельности или общения, скорее, она — результат его культурного развития, самоопределения, или связана с его потребностью в успешной социализации и личностном росте. Это становится возможным благодаря тому, что субкультуры в культурном поле выполняют разнообразные социокультурные функции [7, с. 97].

Н.Б. Крылова в статье «Личность в перекрестье субкультур», указывает также на эффект пересекаемости субкультур в личности и на особую роль её самоопределения в сложной транс-субкультурной среде современной культуры [195].

Е.А. Александрова, опираясь на типологию К.Б. Соколова (закрытые и открытые субкультуры), расширила ее. Она дает следующую типологию:

1. Открытая субкультура. Характеризуется свободой и толерантностью в ценностных ориентациях как внутри субкультуры, так и вне ее, взаимоуважением, правом свободного входа и выхода. В основном такой тип характерен для эмоционально раскованных детей.

2. Компромиссная субкультура. Свойственны многие черты первого типа, однако способом выхода из конфликта является компромисс, в том числе готовность поступиться некоторыми принципами. Для этого типа возможно саморазвитие участников за счёт интер- и интра-коммуникаций, которые базируются на правовом общении, часто присутствует элемент до-

говора. Характерна для детей с повышенным познавательным интересом и способностью к диалогу.

3. Самодостаточная субкультура. Представители этого типа редко учитывают мнение чужих, стремятся к монологичному общению, отличаются неумением дискутировать, аргументировано спорить. Субкультура характеризуется отсутствием стремления к кооперации. Её носители предпочитают не регулировать конфликты, а убегать от решения, что не приводит стороны к достижению целей. Субъекты этой субкультуры могут быть доктринёрами и философами. «Самодостаточные философы», в отличие от «доктринёров», имеют постоянную возможность к саморазвитию за счёт активной мыслительной деятельности. Такой тип субкультурного поведения характерен для учеников с повышенной потребностью к самопознанию.

4. «Ломающая» субкультура. Характеризуется нетерпимостью к другим субкультурам, идеям, ценностям, желанием оказывать сильное давление на оппонентов путем манипулирования. В конфликтных ситуациях проявляется агрессия. Характерна как для подростков в основном технических училищ и средних школ с заниженным уровнем самооценки, которые становятся рядовыми членами субкультуры, так и для лидеров с гиперсамооценкой.

5. Закрытая субкультура. «Вход со стороны» ограничен и отсутствует возможность «выхода» для представителей по собственному желанию. Основная масса представителей характеризуется стойким эгоистическим непониманием и(или) нежеланием понять и осмыслить чужую точку зрения. Наблюдается рост количества «доктринёров», которые в большинстве являются подростками из семей с проблемами. Типичный выход из конфликтной ситуации — бегство от решения проблемы, что может привести к усилению активности в менее конфликтных областях, но может принять и свою крайнюю, полярную форму — изоляцию. До недавнего времени повышался удельный вес закрытых субкультур, внешне проявляющихся в виде своеобразных «сект». Это может служить иллюстрацией склонности подростков к уходу от реальных проблем, если они не могут самоопределиваться [7, с.98].

Задача педагогов и родителей заключается в том, чтобы помочь подросткам войти в среду общекультурных групп, но при этом сохраняя те новые тенденции, носителями которых являются подростковые и молодежные субкультуры.

Новое, как считает Н.Б. Крылова, чаще всего порождается молодежью, которая через субкультурные процессы и разнообразные культурные практики социума, вплоть до криминальных, утверждает себя в жизни и в мире культуры и строит их на основе своих ценностей. Если рассматривать по аналогии, то образование — один из важных культурных процессов в социуме и одна из культурных практик индивидуума — именно в этих рамках и надо определять их связанные, но и различные культурные цели. При этом надо принимать во внимание, что каждый ребёнок имеет различные культурные практики (в рамках субкультур и обыденной жизни), которые значимы

для него не менее культурной практики в образовании. Но культурные практики ребёнка (дети, подростки, молодежь) в рамках образования могли бы дать ему уникальный опыт системного творческого научения, а это уже требует совершенно иных технологий [195, с.162-163].

В отличие от взрослых, дети, подростки, молодежь активно стремятся к освоению большого разнообразия субкультур с целью определения адекватных их индивидуальным культурным предпочтениям социальной среды обитания и жизнедеятельности. В результате взаимодействия с различными феноменальными культурными пространствами у детей формируется свой культурный потенциал и социальные черты, характеризующие индивидуальность каждого человека. Постепенно они теряют связь с той субкультурой (субкультурами), из которой вышли. Так они постепенно интегрируются в общечеловеческую культуру.

Одной из проблем современного образования является то, что учителя не знают и не учитывают в своей практической деятельности особенностей вхождения ребенка в культуру, влияния субкультурных пространств на развитие личности ребенка. Школьник по-прежнему выступает объектом массового единообразного педагогического воспроизводства.

Поэтому сегодня целью педагогической деятельности, направленной на культурное развитие ребенка (подростков, молодежи), по нашему мнению, является создание условий для социальной и духовно-нравственной активности личности в процессе ее саморазвития.

Н.Б. Крылова пишет, что «ребёнок (подросток) *развивается и изменяется в перекрестье культурных и субкультурных полей*, в их постоянном наложении друг на друга, что носит объективный характер и отражает основную особенность социума периода постмодерна — его усложняющуюся контекстность. Пересечения культур и субкультур создают богатые возможности для проявлений инноваций, благодаря механизмам перекрёстного влияния идёт становление новых форм культуры. Подобные пересечения важны и для индивидуума. Если такое перекрестье не случается (что, например, возможно в полностью однотипной среде), то культурное самоопределение может стать ограниченным и подросток будет менее опытным, что скажется на содержании его культурной деятельности...» [195, с.161]

Нежелание педагогов ориентироваться и взаимодействовать с детскими общностями порождает у школьников в рамках образовательного учреждения чувство отчуждения и одиночества. Традиционные учителя продолжают воспринимать ребенка как человека, не имеющего своего субкультурного понимания и определенного культурного опыта. А значит, его необходимо ввести в культурное поле, педагогически воздействуя различными методами на процесс его освоения ребенком, что, по их мнению, должно привести к становлению личности как носителя общечеловеческой культуры. Проблема лежит в осмыслении педагогом аксиологических подходов современного образования. Педагоги традиционной педагогики,

разделяя идеи гуманистической педагогики, воспринимают их как возможность введения ребенка в общекультурное пространство с помощью гуманных методов работы, при этом учитель будет сам определять, что нужно ребенку и как ему это давать.

В позитивном плане включённость в сложное пространство субкультур помогает формировать в подростке демократическую установку на диалог, развивает гибкость мышления, расширяет круг интересов и углубляет понимание современной культуры.

Ценностной педагогической ориентацией является воспитание человека, способного воссоединить людей в единый человеческий дом (Земля, страна, школа, класс) по пути от социумного, национального к общечеловеческому, где за разнообразием социокультурных форм обнаруживается сущностное (субъективное Я) каждого человека.

В сфере современного образования актуальны задачи проектирования воспитательной деятельности, которое не может быть решено без учета существующего многообразия развивающихся субкультур и без создания условий для их взаимодействия как равноценных явлений культуры социума.

Современный педагог с позиций гуманистической психологии и педагогики рассматривает процесс развития ребенка, его индивидуального культурного опыта как создание соответствующих условий для успешности школьника в освоении культурных практик, ведущих к развитию и саморазвитию культурных способностей и прежде всего способности к самоопределению (О.С. Газман). Это возможно только в процессе взаимодействия (сотрудничества, сотворчества, сочувствия). Г.С. Батищев называл такое взаимодействие глубинным общением.

Педагог должен предоставлять возможности ребенку для самостоятельного выбора, тем самым делегируя ему ответственность за свои осознанные решения (кроме случаев, когда жизни и здоровью ребенка угрожает опасность). При этом поддерживать его в процессе саморазвития, защищать его в тех случаях, когда он, в силу своей социальной, психологической незрелости, не может самостоятельно охранить себя. Тогда ребенок будет стремиться к активному поиску себя, актуальных ему смыслов и ценностей деятельности и поведения, соизмеряя с общекультурными ценностями воспроизводимые педагогом (как равноправного и уважаемого партнера в процессе взаимодействия с ребенком). Происходит взаимопроникновение субкультурных и общекультурных сред, что и характеризует тенденции современного культуросообразного образования. Такая позиция провозглашает отношение к среде как к открытой культурной системе.

Н.Б. Крылова пишет, что демократически ориентированное свободное воспитание даже из негативных характеристик среды (нигилизма, цинизма, люмпенизированной, агрессивности, дурных привычек и пограничной близости преступным группам) стремится извлечь моральный опыт для подростка, помогая его нравственному росту. Самоопределяясь в

субкультурных контекстах общения с современным подростком, педагог ориентируется на основополагающие (константные, вечные) культурные ценности, стараясь «заразить» его своей установкой и мироотношением» [195, с.171].

Освоение детьми этих основополагающих норм как постулатов нравственного, эстетического, философского и религиозного понимания мира составляет важнейшую часть содержания глубинного общения. Педагогическая задача состоит в том, чтобы соединить набор ключевых представлений детской и подростковой субкультур с системой общечеловеческих культурных ценностей.

Культурная среда школы оказывает влияние не только на детей и взрослых, но и на субкультуры, в состав которых они входят. Если педагоги учитывают субкультурную принадлежность учащихся, то они получают возможность создавать условия для развития полисубкультурного пространства и самоопределения подростков, что имеет значение и для социокультурной ситуации в регионе [194, с.96].

Полисубкультурное образовательное пространство не дробится на субкультуры, а представляет собой пересечение разнообразных субкультурных полей (возрастных, профильных, социальных) и включает их разнообразные интер- и интрапроявления. Минимальное изменение одной из характеристик «субкультурного поля» неминуемо влечет за собой изменение характеристик других полей, а, следовательно, и всего культурного пространства, представляющего собой нечто большее, чем просто совокупность субкультур.

Педагогу необходимо помочь подросткам увидеть разнообразие субкультур, их позитивные и негативные стороны, тем самым поддержать в процессе движения к субкультурам взрослых, как носителям общекультурным ценностей и норм при разности профессиональных, стратных и иных представлений, сформировать терпимость к инакомыслию и способность к диалогу.

Система деятельности педагога, базирующаяся на принципе педагогической поддержки и знании им основных типов субкультур и их характеристик, создает культурную среду для развития личности, стимулирует процесс культурного самоопределения школьника, помогает ему увидеть и прочувствовать зону своего ближайшего культурного развития, углубляет самосознание, способствует самореализации потенциала подростка.

Педагог не может войти в подростковую субкультуру по определению. Но он часто не хочет и понять ее содержание. Путь возможен через принятие самого подростка как личности и стремление к пониманию причин вхождения его в ту или иную субкультуру. В процессе совместного обсуждения ее содержания, выявления позитивных социальных смыслов, актуализации для подростков «зон опасностей», таких как противоправные действия, наркотики, сексуальное насилие, происходит реальная культурная

деятельность подростков, где ребята свободно заявляют себя как носители определенной субкультуры.

С целью построения взаимосвязи подростковых субкультур и общечеловеческой, ученые предлагают проведение тренингов, рассмотрение различных ситуаций (на классных часах с использованием элементов методик групп встреч, гештальтгрупп, психодрамы), где подросток, знакомясь с позициями других, может увидеть себя глазами одноклассников. Исследования показали, что участие учеников в таких тренингах приводило к возрастанию удельного количества представителей открытой и компромиссной субкультур [194, с.106].

Необходимо учитывать особенности подростковых субкультур с тем, чтобы трансформировать значимые для школьников идеи, ценности, нормы и формы общения и взаимодействия в своем пространстве, тем самым раскрывая возможности для проявления социальной активности в школе. При этом педагоги совместно с родителями создают условия для ученических инициатив, используют разнообразные методы развития ученического самоуправления, востребованные как обществом, так и самими учениками. Социальная и познавательная активность школьников развивается в урочное и внеурочное время. Такой опыт накоплен во многих школах Москвы и регионов, использующих нетрадиционные формы проведения урока: урок-КВН, урок-конференция, урок-диспут, урок-суд, урок-викторина и многие другие.

Современная школа должна создавать условия для самоопределения и саморазвития личности ребенка (о чем говорится в современных концепциях воспитания), тем самым способствовать процессу индивидуализации личности ребенка как культурного становления его Самости, индивидуального взгляда на мир, раскрытия генетически заданных способностей и талантов. Однако школа является также учреждением, обеспечивающим процесс социализации личности. Соответственно, воспитательная система и ее среда должна быть оснащена такими элементами, которые бы обеспечивали успешность этого процесса. Например, развитие детских, подростковых сообществ в школе, направленных на общественно значимую деятельность; их взаимосвязь с социально активными общественными детскими и молодежными организациями, гражданские традиции (празднование Дня Победы, трудовые акции и т.д.); социальные новации, поддержка социальных инициатив школьников, их символов (если они не являются общественно деструктивными); педагогические, материальные, управленческие условия, обеспечивающие развитие ученического самоуправления и т.д.

Таким образом, воспитание в современной России должны быть культуросообразно времени, базироваться на гуманистических и духовных ценностях, демократически ориентированным свободным воспитанием, учитывающим этнокультурные особенности и историко-педагогические

традиции, стать «флагманом» формирования будущей мировой цивилизации, нацеленной на реализацию глобальной идеи Всеобщего Блага.

Вопросы для самоконтроля:

1. Охарактеризуйте содержание деятельности профессиональных работников в области воспитания (по выбору)?
2. Охарактеризуйте современного воспитанника. Какие проблемы испытывает современный воспитанник в процессе развития?
3. Сравните содержание деятельности классного воспитателя и тьютора.

Примерная тематика рефератов:

1. Сущность и содержание деятельности классного руководителя: проблемы, успехи, перспективы.
2. Роль воспитателя (классного руководителя и др. - по выбору студента) в развитии личности ребенка.

Литература:

1. Иванов А.В. Детско-взрослое сообщество культурной среды общеобразовательной школы. Монография. АПК и ППРО. – М., 2005.
2. Иванов А.В. Социальная педагогика. – М, 2010.
3. Крылова Н.Б. Культурология образования //Новые ценности образования. - М.: Народное образование, 2000. - Сб. №10. - 272 с.
4. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. Полный курс. – М., 2013.
5. Педагогика / Под ред. И.И. Пидкасистого. – 3-е изд. – М., 1998. – 637 с.
6. Педагогика: Учеб. пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
7. Сергеева В.П. Технология деятельности классного руководителя в воспитательной системе школы: Монография. М.: ЦГЛ, 2004. – 128 с.

Раздел 2. Воспитание в России и за рубежом

Глава 4. Влияние национальных особенностей россиян на процесс их воспитания

4.1. Национальные особенности россиян

С середины XIX в. российское общество стало осознавать необходимость осмысления своих национально-психологических особенностей, что привело к появлению большого количества исследований «русского характера и русской души». Первые работы были посвящены главным образом описанию отрицательных качеств русского человека, среди которых назывались: нелогичность, несистематичность, утопичность мышления; отсутствие потребности свободно и творчески мыслить; импульсивность, лень, неумение постоянно и организованно трудиться и др. Неслучайно в последствии А. М. Горький отмечал: «Мы, русские, по преимуществу талантливы, но ленивы умом» [113].

Среди положительных черт национальной психологии русских выделялись такие характеристики, как доброта, сердечность, открытость русских людей, их бесребреничество, предпочтение духовных благ земным, материальным [198].

Важный вклад в изучение психологии русского человека внесли В. С. Соловьев, Н. А. Бердяев, В. О. Ключевский.

Философ В.С.Соловьев (1853-1900) пришел к выводу, что понять своеобразие национального характера русских можно только в том случае, если тщательно изучить их идеалы и ценностные ориентации, которые кардинально отличны от мотивации представителей других этнических общностей. С его точки зрения, идеал русского народа не есть «могущество», власть, являющиеся побудительной силой для других наций, не есть богатство, материальное процветание, свойственные, по его мнению, например англичанам, не есть красота и «шумная слава», характерные для французов. Не столь важно для русских оставаться самобытным народом, верным традициям глубокой старины. Эта черта, присущая англичанам, в России, считал Соловьев, есть только у староверов. И даже идеал честности и порядочности, поддерживаемый, например немцами, не есть та ценность, которой реально дорожит Русский народ. Русским присущ «нравственно-религиозный идеал», который, по его мнению, характерен не только для России, так как подобные ценности лежат в основе мировоззрения, например индийцев. Однако, в отличие от последних, у русских стремление к «святости» не сопровождается тем самобичеванием и аскетизмом, которые иногда проявляется и в современной Индии.

Идеи Соловьева продолжил философ и историк Н. А. Бердяев (1874-1948) особенности «души России», отличающейся таинственностью, мистичностью и иррациональностью, проявляются по-разному. Так, с одной

стороны, русский народ самый аполитичный, «безгосударственный» народ в мире, но в то же время в России до 1917г. была создана одна из самых мощных государственных бюрократических машин, угнетавшая присущую народу свободу духа и подавлявшая личность. Весьма специфичным, по мнению Бердяева, является и отношение русских к другим народам: русская душа внутренне интернациональна, даже «сверхнациональна», уважительна и терпима к другим нациям и народностям. Он считал Россию самой «нешовинистической страной в мире», миссия которой – освобождать других.

Одной из важнейших и отличительных черт русской души Бердяев называл ее «бытовую свободу», отсутствие мещанства, погони за прибылью и страсти к наживе, благосостоянию, столь характерных для стран Запада. В этом смысле тип странника, искателя Божьей правды, смысла жизни, не связанного земными делами и заботами, представлялся ученому наиболее естественным состоянием русской души. Однако и в этом отношении русский дух все же не реализовывал себя в естественной форме. Более того, обогащение одних за счет других, наличие купцов-стяжателей, чиновников и крестьян, ничего не желающих, кроме земли, присутствие тотального консерватизма, инертности и лени свидетельствуют о том, что исконные черты русской души подвергаются деформации, заменяются иными, противоположными, в корне чуждыми и ее характеру, и собственной природе ценностями (Бердяев Н.А.) [35, с.295-304.].

Историк В. О. Ключевский (1841-1911), в свою очередь, подчеркивал, что психологию русского человека нельзя понять, не изучив природных, социальных и экономических условий его развития, которые породили в национальном характере россиян совершенно своеобразные, часто противоречивые, но в то же время взаимно дополняющие друг друга качества: чувство риска, склонность пытаться счастье, надеяться на удачу и осмотрительность и расчетливость, умение положиться на свои собственные силы, уклончивость и неровность поведения.

Л. Н. Толстой, А. Н. Толстой, В. С. Соловьев, Н. А. Бердяев, Н. О. Лосский, К. М. Симонов, другие российские мыслители и литераторы, подчеркивали, что отличительными чертами русского национального характера являются высокая гражданская солидарность, готовность прийти на помощь, общительность, доброжелательность, храбрость, мужество, неприхотливость и старательность.

Ф. Энгельс, сравнивая русских с представителями западноевропейских стран, писал: «Они никогда не поддаются панике. Кроме того, русский хорошо сложен, крепок здоровьем, прекрасный ходок, нетребователен, может есть и пить почти все и более послушен... чем кто-либо другой в мире» [233, с. 480].

Испокон веков русский народ славился своим хлебосольством и гостеприимством. В любом доме и семье россияне радушно принимали и

принимают знакомых и незнакомых людей, дают ночлег, угощают всем, чем только могут. Эти черты русских характерны и в современный период.

Представители русской национальности достаточно легко адаптируются к окружающему образу жизни, быстро привыкают к новым для них условиям, не проявляют особенного пристрастия к национальному питанию, одежде. Они успешно овладевают знаниями, быстро привыкают к предъявляемому уровню требований со стороны окружающих. Без особого морального и психологического напряжения воспринимают они и переезды в другие края, довольно легко переносят разлуку с родными и близкими.

Русские любят часто фантазировать по поводу предстоящих дел и событий, будущего вообще.

Формирование дружеских связей у русских основывается в первую очередь на общности жизненного опыта, интересов. В этом процессе главным критерием они считают индивидуальные качества товарищей по совместной деятельности, а не национальность последних. Более того, их опыт общения и взаимоотношений с лицами других национальностей часто невелик и в значительной мере приобретает во время нахождения в том или ином многонациональном регионе.

На формирование и функционирование психологии русского народа, безусловно, оказало и оказывает влияние православие. Православие всегда воспитывало у людей смирение, Господь предстает сострадающим, любящим и милующим, а не карающим и грозным властителем и судьей. Путь спасения для православного человека состоит прежде всего в любви – к Богу и ближним, а не в послушании церковной иерархии, как это характерно для католицизма, и не в ужасе перед Страшным судом, как в протестантстве. Спасение для православного человека не сводится лишь к самосовершенствованию и преобразованию окружающего мира, как в буддизме и даосизме, или только к преуспеванию, как в протестантстве, где человек воспитывается буржуазно расчетливым, хладнокровно целеустремленным. Православие всегда наделяло людей мессианским призванием: служением Христу, смиренным и мученическим принятием смерти. Вот почему в психологию русского народа накрепко вошли и постоянно проявляются в ней такие психологические качества, как любовь и сострадание, жертвенность и ответственность, солидарность и взаимная выручка, стойкость в страданиях и отсутствие жесткой регламентации поведения человека [351].

Отто фон Бисмарк, великий немецкий политик и дипломат в своей книге «Мысли и воспоминания» писал:

«Даже самый благополучный исход войны никогда не приведёт к распаду России, которая держится на миллионах верующих русских греческой конфессии. Эти последние, даже если они впоследствии международных договоров будут разъедены, так же быстро вновь соединятся друг с другом, как находят этот путь к друг-другу разъединённые капельки ртути. Это неразрушимое Государство русской нации, сильно своим климатом, своими

пространствами и своей неприхотливостью, как и через осознание необходимости постоянной защиты своих границ. Это Государство, даже после полного поражения, будет оставаться нашим порождением, стремящимся к реваншу противником». В данном отрывке Бисмарк подчеркивает, что консолидирующим началом в России является православие. Он считал, что русские быстро объединяются против внешнего врага, т.к. у них сильно чувство любви и преданности к Родине. Поэтому «война против России - самоубийство из-за страха смерти».

Он считал, что русским свойственна созерцательность, ленивость, но при этом, когда необходимо, они быстро принимают решение, активны и решительны – «Русские долго запрягают, но быстро едут». (<http://kassenbek.livejournal.com/18969.html>)

Эмоциональность русских подчеркивают многие иностранцы. Русские часто впадают в противоположные эмоциональные состояния, то искренне плачут, то смеются до слез. Бескрайность просторов России, при этом слабая заселенность восточных областей, суровый климат, короткое лето и длинная зима сформировали национальный характер, когда нужно успеть быстро вырастить урожай, а затем спокойно проводить время в долгий холодный период. Большое влияние сказалось на национальных особенностях и длительное нахождение народа под властью татаро-монгольских ханов, и политическое управление по типу восточных деспотий, и длительное время сохранившееся крепостное право (до 1861 года), когда большая часть населения находилось в рабской зависимости от своих господ. Важным стимулом в развитии государственности, национальной гордости, подъема национального самосознания сыграли события: Куликовской битвы (роль Святого преподобного Сергия Радонежского в благословении на святую битву против татар Дмитрия Донского и «собирании Русских земель»), «смутного времени» начала XVII века, в период Отечественной войны 1812 года, во время Великой Отечественной войны.

Россия в настоящее время находится на подъеме своих духовных сил и предлагает мировому сообществу изменить существующие правила. Россия никогда не стремилась к мировому господству, но хотела быть всегда сильной страной. Русские никогда не могли смириться с теми, кто хотел захватить их Родину. Но при этом всегда умели жить в мире, согласии, сотрудничестве с другими народами. Даже в крепостной России вновь завоеванные народы не превращались в зависимых крестьян. Оставались свободными. Россия никогда не вмешивалась в культурное и религиозное пространство народов, всегда стимулировало их развитие. В Советском Союзе многие слаборазвитые народы получили письменность на родном языке, национальные школы, возможности для формирования своей интеллигенции, что способствовало развитию национального самосознания, национальной культуры. В России есть выражение: «Главное, чтобы человек был хорошим!». Опыт общения и взаимоотношений с лицами других национальностей и других конфессий в России демонстрирует всему миру,

что можно жить в рамках одного государства *в сотрудничестве и взаимопомощи*, если народы *уважительно* относятся друг к другу. Россия показывает путь нового мироустройства, если человечество будет стремиться к созиданию, а не разрушению.

4.2. История воспитания в России

Воспитание в Древней Руси

Работа Н.А. Лавровского «О древнерусских училищах» (Харьков, 1854 г.) [205] положило начало тому направлению в историографии, которое признавало высокий уровень просвещения в Древней Руси. Н.Г. Чернышевский в рецензии на труд Н.А. Лавровского критикует это направление. Наиболее негативное отношение к образованию на Руси высказал историк Е.Е. Голубинский «История русской церкви» (М., 1880 г.) [107]. Критическая статья В.Я. Струвинского (1940 г.) была направлена на осмысление в дореволюционной историографии объективных процессов развития образования в Древней Руси, одной из последних работ в этом направлении являются «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в.» (1989 г.) [352].

Киевский период (X-XIII вв.) занял особое место в истории восточных славян. В эту эпоху произошло становление древнерусской народности и государственности, что внесло существенные изменения в воспитание и обучение.

В отечественной истории образования существование этнокультурной модели воспитания находит подтверждение в традициях, сказаниях, былинах, предметах древнеславянской культуры. С принятием христианства в Древнерусском государстве складывается постепенно система просвещения, возникшая под влиянием церкви и распространившаяся в виде церковных и светских училищ. Характер образования и воспитания оказался в прямой зависимости от византийского влияния, прежде всего, от православия, которое сделалось с 988 г. официальной религией Киевской Руси. «Заимствование византийской школы здесь... не было легким и простым, а испытало сильнейшее влияние славянской языческой культуры, не знавшей школы и не воспринимавшей ее как необходимость... Обучение на родном языке требовало гораздо меньших усилий, что в свою очередь не могло не повлиять на характер школ и отчасти даже тормозило организацию школьного обучения. Если заботы о распространении христианства и устройстве школ первоначально взяло на себя государство, то с упрочением древнерусской церковной организации они полностью перешли в ее ведение» [352]. Педагогическая мысль, древнерусские училища, зародившись при взаимодействии славянской языческой традиции и восточного христианства, сохранили самобытность, чему способствовало то, что языком богослужения, литературы и обучения оказался славянский язык со славянским алфавитом (азбука-кириллица).

Дошедшие до нас летописи, поучения и другие документы дают представление о сущности и содержании воспитания Древней Руси. В качестве образца поучений можно указать *«Изборник Святослава»* (1076), материал которого взят из других религиозных источников. Были распространены поучения византийца *Иоанна Златоуста* (344-407), цитаты из которого были использованы в сборниках: *«Измарагды»*, *«Златоусты»*, *«Пчелы»*.

Любовь к своему Отечеству дети впитывали с ранних лет: «Своя земля и в горести мила», «С родной земли умри, не сходи». Большое внимание наши предки уделяли воспитанию в детях почитания и бережного отношения к природе.

Очень почитались книги как источник знания. Они бережно переписывались, хранились. Огромными библиотеками владели монастыри. Главным очагом воспитания и обучения для всех сословий в Киевской Руси была семья. Дети знати и горожан могли получить элементарное образование в семье. Очень любопытно в связи с этим кормильство на Руси. Кормильцы – специально подобранные воеводы, знатные бояре из отдаленных областей государства, в семью которых на обучение и воспитание отправляли сыновей из княжеской семьи. Кормилец выполнял роль наставника в делах управления, на него возлагались все обязанности по воспитанию мальчика. Так, княгиня *Ольга* (ум. 969) сначала сама занималась воспитанием сына Святослава, а затем передала его кормильцу Асмуду, который взял его в поход еще в малолетнем возрасте. К воспитанию мальчиков на Руси относились серьезно, т.к. он будущий воин. Первое письменное свидетельство о воспитании мальчиков на Руси в привилегированной княжеско-боярской среде можно встретить в начальной русской летописи – *«Повести временных лет»* там, где говорится о юных годах сына Игоря и Ольги – Святослава.

Церковь видела свою задачу в контроле за семейным воспитанием. В семье бояр приглашались домашние учителя-священники. Семья обучала праведному житию посредством религиозного воспитания, преподавания правил общежития. В семье передавались и наследственные знания, навыки ремесел и промыслов.

Появление первых школ в Киевской Руси было вызвано потребностями духовенства, а также увеличением числа грамотных людей. В городах и селах стали появляться церкви. В церквях скапливались книги, которые нужно было уметь читать.

Дворцовая школа учения книжного, открытая Владимиром Святославичем, была учебным заведением повышенного типа. Ее ученики уже владели начальным образованием, т.е. умели писать и читать. Школы учения книжного носили элитарный характер; учениками обычно были дети представителей высших сословий. Обучение велось в индивидуальной форме. Наряду с чтением, письмом и счетом ученики получали некоторые сведения из математики, истории различных стран, а также сведения о

природе (флоре и фауне). Это позволяет предполагать существование к тому времени элементарного обучения.

Потомки Владимира продолжали заниматься устройством школ учения книжного. На протяжении периода с X-XIII вв. школы возникли не только в Киеве и Новгороде, но и других городах (Переяславль, Суздаль, Чернигов, Полоцк, Муром, Владимир-Волынский, Владимир на Клязьме, Турове, Галиче, Ростове и др.). Училища создавались на княжеских, церковных и монастырских подворьях. Обучали церковному чтению, письму, пению, занимались нравственным воспитанием («учили чести»). На первых порах устройство школ брали на себя князья, затем это стала делать по преимуществу церковь. Дети сидели вместе, но с каждым учеником учитель занимался отдельно. Как правило, ребенок начинал учиться с семи лет. Родители платили за обучение (давали «мзду»).

Многие историки считают, что грамотность в раннесредневековой Руси была распространена повсеместно. Об этом свидетельствуют найденные в различных городах и датируемые XI в. приблизительно 700 берестяных грамот.

На Руси утвердилось отношение к знанию как исходящему от Бога духовному опыту. В Изборнике 1076 года написано, что чтение книг - «доброе дело» для каждого христианина, ибо там слова Божьи. Детей учили - с детства читаешь святые книги - совершаешь добрые дела. Древнерусские женщины, особенно из царских и княжеских семей знали «инемние» (иностранные) языки, азы геометрии, арифметики, астрономии, медицины. Воспитывая детей, они старались передавать им свои знания. В старых сказках и былинах положительный герой всегда умен, воспитан и образован, а злодей, напротив, груб и невежествен. Даже при выборе невесты всегда отдавалось предпочтение более грамотной, чтобы она могла не только рожать детей и ухаживать за ними, но и дать им образование.

Если отец сам не мог обучит ремеслу сына, то отдавал мастеру, подписав контракт о «выучке», по которому сын превращался на время подмастерьем, на положении холопа. (В.О. Ключевский) [176].

В XII веке появляется «Поучение Владимира Мономаха своим детям» – свод жизненных правил, которые завещал своим потомкам, в котором Владимир Мономах говорит о достоинстве учения: «Чего не умеете, тому учитесь – как отец мой, дома сидя, знал пять языков, оттого и честь от других стран». Присутствуют в «Поучении» и правила этикета: «Не пропустите человека, не поприветствовав его, и доброе слово ему молвите». «Поучение Владимира Мономаха» переписывалось и вставлялось в редакции летописей вплоть до XV в. – столько времени оно оставалось руководством по воспитанию князей. Другие произведения литературы XII и последующих веков подтверждают эти воспитательные ценности в феодальной среде.

Кроме христианской педагогики существовала и мирская, нацеленная на мирскую жизнь человека: на работе, в доме, среди людей («в миру»). Обе системы смыкались в подходах к основным общечеловеческим ценностям.

Христианская педагогика в борьбе с языческими традициями со временем сумела смягчить их суровость, одновременно включив в себя национальный дух, характер, национальные чувства русского человека.

Чтобы наставить человека в его жизненном пути, христианская педагогика применяла широкий спектр методов воздействия: от убеждений до наказаний. К последним относятся рекомендации применять детям розги в процессе воспитания как средства укрощения греховной плоти во имя исцеления души (воспитание терпения к боли и телесным лишениям). Одним из известных педагогических приемов в домашнем воспитании было «во внешнем действии на ум, волю и чувство посредством производимого битьем нервного ощущения. Любя сына, учащая ему раны, не жалея жезла; дочь имая, положи на ней грозу свою... Гораздо плодотворнее был другой прием древнерусской педагогики – живой пример, наглядный образец» (там же). В отличие от Западной Европы, метод убеждения, примера (хождение с учениками по воскресениям к храму и раздача милостыни – воспитание милосердия, причем главным было не облагодетельствовать сирых и убогих, а просить их взять милостыню «яко оне дети Божии», личный пример наставника и т.д. – Ключевский В.О.) чаще использовался в Древней Руси. В школах Западной Европы жестко отслеживали правило: за нарушение – наказание розгами, как метод приучения к выполнению обязательств, законов.

«В возникших впоследствии школах Францисканского и Доминиканского орденов были следующие предметы: кроме чтения, письма и пения, заучивали молитву Господню, Символ веры, несколько молитв, церковных песней и псалмов; сюда же входил и латинский язык. Городские школы были устроены по образцу монастырских, а потому не отличались от последних относительно предметов обучения. Отсюда видно, что во всех показанных школах полный состав предметов состоял из чтения, письма, счисления, иногда грамматики и латинского языка; с необходимостью же, везде и постоянно в элементарных школах обучали первым четырем предметам. Сравнивая отечественные древние училища с иностранными в рассматриваемом отношении, что, как полагаем, должно понимать относительно. Весьма вероятно, что счисление, в смысле арифметики, не было введено в наши школы, как его не было и в европейских школах того же времени и того же рода, потому что арифметика... была предметом обучения в высших школах; но оно могло входить как простое счисление в собственном смысле, как умение вести правильный счет, предполагавшее знание нумерации с ее практическим применением»[205]. Голубинский напротив считал, что «Владимир желал и пытался было ввести к нам просвещение, но его попытка осталась безуспешною. После него мы уже не делали никаких попыток и остались без просвещения, при одной грамотности, при одном умении читать»[107, с. 596].

Государственные и общественные институты Древнерусского государства, не испытывавшие влияния высокой цивилизации Римской империи, под

воздействием которой складывались государства Западной Европы, оказались в Киевской Руси достаточно слабо развитыми и не требовали большого притока грамотных людей. Ученики имели весьма ограниченную сферу применения своих знаний...

В Древней Руси существовала следующая классификация педагогической практики, составленная М.В. Грозовым [117, с. 37-39]:

1. Училищная. Связанная со сложившимися нормами преподавания и воспитания в системе начальной, средней и высшей школы, в разные века различной, начиная от первых училищ эпохи крещения Руси и кончая деятельностью Киево-Могилянской и Славяно-греко-латинской академии. Охватывала сравнительно узкий круг населения допетровской Руси.
2. Профессиональная... кроме узкой специализации, воспитывалась своеобразная профессиональная этика и определенные социальные установки. Охватывало в основном посадское население.
3. Приходская... посещать приходские храмы, где (население) выслушивало проповеди, поучения, наставления клира.
4. Монастырская. Воспитание послушников и монахов соответственно принятому уставу. Наряду с религиозной аскезой включала обучение книжному, иконописному, певческому и другим видам искусства и «рукоделия». Густая сеть монастырей охватывала всю страну, русские монастыри были за рубежом, в частности на Афоне.
5. Сословная... Различные представления о жизненных ценностях у феодалов, монахов, крестьян, ремесленников и торговцев порождались различием их места в социальной пирамиде (домашнее воспитание - А.И.).
6. Групповая... вовлечение человека в конкретную социальную группу (сельскую общину, стрелецкий полк, приказную палату, купеческую гильдию)..., создавали разные представления о жизни на основе личного опыта.
7. Бытовая. Поддерживалась прежде всего семьей... (местные, семейные традиции – А.И.)
8. Индивидуальная. Самовоспитание, личная ответственность за свои благие и дурные не только дела, поступки, но даже и мысли...(нацелено, прежде всего, на индивидуальное приспособление к среде и самосовершенствованию – А.И.).

Воспитание в XIV-XVI вв. и XVII в.

В результате нашествия монголо-татар (1237-1241) уровень образования на Руси резко снизился. В упадок пришло учение книжное.

В истории обучения и воспитания в Русском государстве средневековой эпохи прослеживаются два этапа: XIV-XVI вв. и XVII столетие. Первый этап непосредственно связан с борьбой русского народа за свою государственность и национальную независимость. Нападение монголо-татар было началом иноземного ига, длившегося четверть тысячелетия.

Многовековое монголо-татарское иго наложило определенный отпечаток на мироощущение и воспитание на Руси. В них прибавились жесткость, взгляд

на человека как ничтожную песчинку. Такой идеологии воспитания противостояли сохранявшие следы вольности Новгород и Псков, где идеалами для человека были индивидуальность, инициативность, открытость, способность к разнообразным видам деятельности. «Главная черта этого периода – рост личностного начала. В отличие от Западной Европы, где этот процесс был связан с общим обмирщением культуры и ослаблением церковности, на востоке и юго-востоке Европы рост личностного начала совершался внутри самой церковной культуры. Церковь здесь продолжала иметь огромное значение – особенно в борьбе с иноверными завоевателями (Лихачев Д.С.) [218, с.7]. Особое значение воспитание приобрело в период татаро-монгольского ига, когда главной целью общества было сохранить православную веру как основу национальной культуры. Суть воспитания заключалась в формировании добродетелей, что принципиально отличало от системы просвещения в западных странах, где основное внимание уделялось освоению знаний.

О существовании училищ или школ как организованных учебных заведений в XIII-XIV вв. нет никаких свидетельств. Однако в зависимости от политических взглядов общественные деятели, ученые выдвигали свои версии существования тех или иных учебных заведений. М. Владимирский-Буданов (Государство и народное образование в России с XVII в. до учреждения министерств. СПб., 1874 г.) рассматривал наличие школ как общинных, но не имевших широкого распространения. С. Миropольский (Очерк истории церковноприходской школы от первого ее возникновения на Руси до настоящего времени. 1-111., СПб., 1894-1895 гг.) отстаивал идею существования повсеместно школ по типу церковно-приходских. О существовании разных точек зрения на школу говорил П.Ф. Каптерев [170].

После татаро-монгольского нашествия на Руси складывается отличная от западноевропейской, своеобразная система образования, связанная с потребностью народа сохранить духовные основы, традиции русских людей, состоящие «из правил, образующих сердце и волю, умение жить с людьми и действовать на всяком поприще... Главное внимание педагогики обращено было в другую сторону, на житейские правила, а не научные знания.

Педагогическая мысль средневековой Руси XIV-XVI вв. была направлена прежде всего на проблемы воспитания. Сведения об идеалах, программе, формах воспитания содержатся в ряде письменных памятников: «Пчела» (XIV-XV вв.), «Домострой» (XV-XVI вв.), «Послание Геннадия» (1550) и др.

Так, в «Пчеле» в виде афоризмов собраны морально-этические правила жизни: «Копаящий яму под ближним своим -упадет в нее»; «Рана от верного друга достойнее, чем поцелуй врага»; «Всем угождать зло»; «Уча учи поступкам, а не словам»; «Учение имеет корень горький, а плод сладкий», «Телом мужем будьте, душой младе будете» и пр.

Ведя упорную борьбу с иноземцами, русский народ придавал особое значение традиции патриотического воспитания. Эпизоды такой борьбы, запечатленные в фольклоре и литературных памятниках ("Задонщина",

"Сказание о Мамаевом побоище"), воспитывали у молодежи горячую любовь к Родине.

Многие русские просветители-патриоты XIV-XVII вв. были далеки от националистического фанатизма. Они провозглашали высокую идею изначального равенства всех людей: «Все есьмя дети Адамовы» (И.С. Пересветов); «равно всем даны солнце, луна, звезды» (И. Федоров и П. Мстиславец).

Воспитание русского человека происходило прежде всего в семье и при общении с наставниками (приходские священники, книжники-монахи).

Общий уровень образованности в Московском государстве XV-XVI вв. оставался весьма низким.

Во второй половине XVI в. обозначился положительный поворот в организации обучения. Стоглавый собор (1551) постановил «учинити училища» в домах священников, дьяконов и дьячков. В Москве и других исконно русских городах, а также во вновь завоеванных землях (Казань, Астрахань) при монастырях открывались школы грамоты.

В школах учились только мальчики. Они сначала усваивали азбуку, заучивали слоги; затем читали по букварю отдельные слова и фразы; после этого приступали к чтению Часослова и Псалтыря. Во второй половине XVI в. появляются печатные учебники – азбуки. К концу XVI в. образование делается достоянием не только знати и духовенства, но и зажиточных городских слоев. Однако основная масса населения по-прежнему была невежественной.

Социально-бытовые условия в той части Руси, которая стала Московским государством, заметно изменились в XVI в., когда сложилась централизованная система власти во главе с Государем всея Руси, а затем – царем (1547). Главным в морали правящих кругов постепенно становится служение государю и общеполитическим интересам. Показательно, что именно в первые годы правления Ивана IV, когда осуществлялось укрепление государственного аппарата, игумен Сильвестр (возможно) составил «Домострой». Книга начинается с «Наставления отца сыну». Отец «вразумляет» сына и его родных и домочадцев жить «по-христиански». После глав о соблюдении церковных обрядов, молитв и почитании к церкви следует сказание о том, «как детей своих воспитывать в поучении и страхе Божиим». Согласно религиозным заповедям дети в то же время должны любить отца и мать. Всякий ребенок должен обучаться родительскому «делу», «всякому ремеслу». Необходимо оберегать себя и домашних от всех грехов. Выделено отношение, и не только в семье, а к разным людям в зависимости от их положения: «к старшим быть послушным и покорным, к средним – дружелюбным, к младшим и убогим – приветливым и милостивым». В жизни следует иметь «верную правду и любовь нелицеприятную ко всем». «Добрым делам подражай», – наставляет отец сына. Человек должен руководствоваться в жизни примерно тем же, что и по

«Поучению Владимира Мономаха», но при этом прежде всего думать о государственной службе.

Школой душевного спасения для мирян была приходская церковь с ее священником, духовным отцом своих прихожан. Его преподавательские средства – богослужение, исповедь, поучение, пример собственной жизни. В состав его курса входили три части: богословие – како веровати, политика – како царя чтити, нравоучение – како чтити духовный чин и учения его слушати, аки от Божеских уст. Это школа была своего рода учительской семинарией. Учение, преподаваемое приходским священником, разносилось по домам старшими его духовными детьми, домовладыками, отцами семейств... Домовладыка считал в составе своей семьи ... и домочадцев... Этот домовый государь и был домашним учителем, его дом и был его школой... Такова была идеальная нравственная атмосфера, которую дышали и в которой воспитывались дети по древнерусскому педагогическому плану... Прежде всего он (домохозяин), как педагогический помощник священника, должен был преподавать своему дому начатки того строения душевного, которое он сам усвоял у своего руководителя... Затем следовало мирское строение, «как жити православным христианам в миру с женами и с детьми и с домочадцами и их учити»... Далее в домовом строении их педагогический труд разделялся как бы на параллельные отделения: когда дети подрастали, родители обучали их «промыслу и рукоделию», отец – сыновей, мать – дочерей, каков кому дал Бог смысл» (Ключевский В.О.) [176, с. 220 – 223].

«Чтобы понять, как в средневековой Руси относились к личности воспитуемого, следует остановиться на некоторых общих антропологических воззрениях того времени. Человек состоит из двух главных ипостасей, соединяющих в себе идеальное и материальное – из души и плоти. Душа, по определению отцов церкви, «есть существо бессмертно, духовно, несложно, бесплотное, невидимо, умно». Душа в понимании русского князя Андрея Курбского (XVI в.), состоит из трех частей: «колеблющаяся, всех низайшая, к вещи телесной присажденная», следующая за ней – «чувсивенная», и, наконец, «мысленная», которая «во человецех наивысшая и предостойнейша»; две низшие части души заканчивают свое существование со смертью тела, и только «мысленная бессмертна и является «образом и подобием Бога». При всех различиях и нюансах в решении в древнерусской литературе вопроса о том, что есть душа и как она связана с плотью, душа рассматривается как главное в человеке» (О.Е. Кошелева) [190, с. 57].

«Все педагогические усилия нацелены на работу над человеческой душой. Душа является центром, через который проходят все основные понятия, она придает смысл и истинное значение и познанию, и разуму, и мудрости, и грамотности, и искусству, и всем действиям человека, которые без воздействия души – ничто, потому что только через душу возможен контакт с Богом. Душа является не только объектом педагогического воздействия, но и его целью, ибо конечная цель и воспитания, и обучения есть спасение

души. Христианская педагогика в древней Руси может быть определена, по ее собственной терминологии, как «душевное строение».

Через понятие души рассматривалась и мыслительная деятельность человека, его разум. Хотя функция человеческого мозга как органа сознания была очевидна, не меньшее значение придавалось в работе мысли душе и сердцу. В одном из русских сочинений XVII века разъясняется, что из себя представляет ум: « часть убо ума от сердца, часть от мозга, часть душевная, но в едином совете нераздельно и во едином сокровище ум всех воздержит» [413].

«Анонимный автор сочинения «Внутреннего человека духовное обучение» писал: «Сугуб (т.е. двойственен – О.К.) есть человек: внешний и внутренний, плотен и духовен. Внешний, плотяный, видимый есть, внутренний же, духовный, невидимый ..., внешний от многих членов составляется, внутренний же – умом, вниманием себе, страхом Господним и благодатию Божиею о совершенстве приходит. Внешняго человека дея яве бывают, внутреннего же человека неведома суть... Сугубое и обучение есть: внешнее и внутреннее. Внешнее в книгах, внутреннее в богомышлении. Внешнее – в любомудрии, внутреннее – в боголюбии... Внешнее – в осторумии, внутреннее – в теплоте духа. Внешнее – в художествах, внутреннее – в помышлениях...» [27].

Таким образом, внешнее – стремление к познанию всего сущего, внутреннее – боголюбие, молитва, смирение, желание познать Бога.

Истинная мудрость, в отличие от «внешней», чисто познавательной мудрости всегда в понимании древнерусских авторов связана с высокой нравственностью, с христианскими добродетелями, с целостностью натуры, способной сердцем ощутить Бога в себе, получить истинное откровение, сделать выбор исходя из чувствования Истины в состоянии духовной устремленности и смиренности (внутреннего покоя). Кирилл, епископ Туровский, в XII в. так поучал паству: «Первое, братия, коея мудрости ещещи? Господь бо рече, лучше искати кротости, нежели мудрости, кротость бо есть мать мудрости, разуму и помыслу благу, всем добрым делом. Да аще обрядеши саму мать и тогда мати та дети своя к себе прибавит» (Измарагд) [153].

Мудрость познания мира представлялась незначительной по сравнению с мудростью смирения и любви к Богу. Божий мир не нуждался в объяснении и переустройстве, мир можно было познавать как некую тайну через божественные символы, которые давались каждому как нравственный опыт сугубо индивидуальной жизни, субъективной реальности отдельной личности. Внутренне обучение было направлено на его цель – спасение души и ее совершенствование.

Грамматика, риторика, диалектика, арифметика, исторические и естественные знания не являлись главными, и даже грамотность не была обязательной. Для простого народа не важна была книжная премудрость с точки зрения христианской педагогики, а важны были различные поучения,

слова, несущие духовные смыслы морально-этических проблем: «о смиреномудрии», «о добродетели», «о том, как почитать родителей», «о истинных друзьях», «о терпении», «о гордости» и т.д. Эти знания были жизненны и практически применимы.

Наряду со страхом Божиим в душе человека должна воспитываться и благодарность Богу.

Московское государство по своему географическому положению относилось к периферийным странам Европейского континента. Однако ее исторический путь развития и ее духовная культура имеют много специфических отличий от стран Западной Европы. В рамках единой христианской культуры реализовывались две мировоззренческие парадигмы – католическо-протестантская и православная, на основе которых формировались свои педагогические представления и механизмы их воздействия, в которых можно увидеть как много общего, так и особенное.

Христианство не выделяет педагогику как специфическое направление – оно синкретично: познавательное, этическое и эстетическое связано в нем в единый узел. В то же время всю христианскую культуру можно в целом характеризовать как воспитательную, все в ней устремлено и направлено на воспитание человека. С.С. Аверинцев подметил, что «христианство было по своей сути сугубо «педагогическим» движением, некой морально-религиозной школой человечества; его некогда грандиозная социальная утопия непонятна без веры в неограниченную «перевоспитуемость» людей, в возможность радикально пересоздать их изнутри» [4].

В культуре Руси на основе христианского вероучения сформировались определенные представления педагогического характера: о функции воспитания, объекте воспитания – человеке, о цели его воспитания, о методах педагогического воздействия, о познавательных возможностях, о роли учителя, о содержании образования, об образовательных институтах.

Эффективным методом воспитания являлась исповедь как средство самоанализа своих поступков. Важной по своему психологическому воздействию была и молитва. Нил Сорский (монах-философ XVI в.) главным средством борьбы со своими страстями считал «умную молитву» – фактически это медитация, очищение от низших помыслов через соприкосновение с высшим. Большое значение имели посты. Они являлись не только воспитанием смирения, но и воспитание воли, способности преодоления человеком низменных желаний ради устремленности к высшему.

Особое место в «душевном строении» человека занимало книжное чтение. Чтение или слушание, охватывающее каждого от простолюдина до царя, являлось одним из главных средств педагогического воздействия на человека в его устремленности к Высшему. Грамотность почиталась на Руси. Ведь это давало возможность прочесть Священное писание и приобщиться к тайным Божественным смыслам, найти спасение своей душе, укрыться от зла.

Вдумчивое чтение жития святых, осмысление жизни праведных людей создавало условия для рефлексивного анализа собственной жизни человеком, приобщению к образцам духовного поведения, воспитанию нравственных чувств и поведения подростка.

Каждый ребенок находился под опекой учителей и наставников. Высшим и единственным учителем в духовной сфере для христианина был Иисус Христос.

Таким образом, *если древнерусские и западноевропейские школы на первоначальном этапе во многом совпадали по уровню преподавания, количеству предметов, задачам, то после татаро-монгольского нашествия, смыслы образования на Руси и в Западной Европе резко изменились. Западная Европа стремилась к специализации, к познанию (поэтому появляются не только элементарные школы, но и университеты, появляется светское образование, улучшается монастырское обучение, увеличивается количество предметов), то Древней Руси важно было сохранить «национальную душу», воспитывать стойкость, независимость, мужество. Душевная целостность русского человека, стойкость его ценностных ориентаций, вера и сила духа были мощным стимулом в саморазвитии личности, готовности к преодолению любых препятствий. Западные средневековые авторы отмечали удивительные способности русских к учению, быстрому усвоению нового. Устремленности личности в процессе познания.*

В России XVII в. шел процесс накопления знаний и деловых навыков. В то же время молодой человек еще всецело зависел от отцовской воли и семейных устоев. Как это было, можно с известной долей условности представить себе по нравоучительным повестям времени правления Алексея Михайловича. В «Повести о Горе-Злосчасти» герой смог спасти свою душу, только пойдя в монастырь. «Смирение» и «вежество» – вот что ставится в «Повести» во главу угла при достойном поведении юноши.

Была ли допетровская Русь с низкой грамотностью, без школ и академий, без «латинской» учености столь «дремучей» по сравнению с европейским просвещением?

В XVII веке Россия выбрала западный цивилизационный путь развития, что незамедлило сказаться на негативном поведении подрастающего поколения.

Во второй половине XVII в. определились четыре основных подхода к воспитанию и обучению: 1) «латинофильский» (Симеон Полоцкий - 1629-1680, Сильвестр Медведев - 1641-1691), 2) византийско-русский (Епифаний Славинецкий - 1600-1675, Федор Ртищев - 1625-1673, Карион Истомина - 1650-1717), 3) славяно-греко-латинский (Иоанникий - 1639-1717 и Софроний - 1652-1730 Лихуды), 4) старообрядческо-начетнический (протопоп Аввакум - 1621-1682). По сути, эти подходы были порождены двумя взглядами на будущее России, сторонники которых в дальнейшем (XIX в.) получили названия западников и славянофилов.

Аввакум осуждал приоритет изучения мирских наук, призывал отказаться от греко-латинского образования. Достоинствами русской педагогической традиции Аввакум считал обращение к духовности, внимание к воспитанию «мужества, мудрости, правды и целомудрия»².

Со второй половины XVII в. западное влияние в школьном деле становится все глубже. Появляются учебные заведения повышенного образования.

Немало людей высшего московского класса стремились дать своим детям домашнее образование с учетом западной традиции. Пример в этом подал царь *Алексей Михайлович* (1629-1676). Он не удовлетворился элементарным обучением, которое прошли его старшие сыновья Алексей и Федор у московского приказного учителя, и велел учить их латинскому и польскому языкам, а также призвал в качестве гувернера воспитанника Киевско-Могилянской коллегии С. Полоцкого.

Знание греческого языка встречалось главным образом среди духовных лиц, латинский язык распространялся прежде всего в светских верхах русского общества.

Важную роль в распространении греко-латинской образованности сыграли частные учебные заведения в Москве. Такой, например, была *немецкая школа*, открытая в конце XVI в. Обучение в школе было бесплатным. Брели учеников из разных сословий. Преподавали светские знания, латинский язык. Одна из первых греко-латинских школ была, по-видимому, открыта *Арсением Греком* в 1649 г. при Чудовом монастыре в Москве. Школа просуществовала не более пяти лет. Ее руководителя сослали по подозрению в неправоверии на Соловки.

В 1649 г. окольничий, воспитатель царя Алексея *Ф.М. Ртищев* (1626-1673) основал на свой счет *училище при Андреевском монастыре*. Руководителем училища стал Епифаний Славинецкий.

Первая государственная школа повышенного образования - *Типографское училище* - была основана в 1681 г. в Москве по инициативе царя Федора Алексеевича. В дальнейшем Типографское училище слилось со Славяно-греко-латинской академией.

В 1687 г. школа Лихудов была переведена в новое специально отстроенное здание. К этому времени в ней насчитывалось около 80 учеников. Так было основано учебное заведение нового типа - *Славяно-греко-латинская академия*.

Академия сыграла важную положительную роль в развитии просвещения. Как пишет русский историк С. Смирнов, благодаря Академии «русские примирились с мыслью о пользе науки».

Академия не стала подлинным научным центром высшего образования. По словам русского историка С.М. Соловьева, Академия оказалась «страшным инквизиционным трибуналом». Образовательные задачи Академии были сведены до минимума. В целом на рубеже XVII–XVIII вв. в русском обществе обозначилась программа создания общеобразовательных

церковных школ и технических государственных училищ по иноземным образцам и при помощи иноземных учителей. В прошлое уходила традиция самообразования в стенах монастырей и обучения у частных учителей. На протяжении 1700-х годов начался период создания системы регулярных учебных заведений, что означало завершение эпохи иррегулярного воспитания и обучения, главенства семейного домашнего обучения. Появилась особая социальная группа - учителей, профессионально занимавшаяся умственным трудом и педагогической деятельностью. Новое в воспитании и обучении приживалось весьма болезненно [123].

Воспитание в XVIII веке

В начале XVIII века в России одним из направлений преобразований Петра I было появление государственных школы различных типов. Эти школы отличались практической направленностью и в то же время не были узкопрофессиональными. В них не только готовили моряков, мастеровых, строителей, писарей и пр., но и давали общее образование (родной и иностранные языки, арифметика, философия, политика и пр.). По преимуществу создавались дворянские учебные заведения (для "знатных особо детей"). Но сословный принцип нередко нарушался, так что в новых учебных заведениях оказывались представители других социальных слоев.

Первым из созданных при Петре I учебных заведений была учрежденная в Москве *школа математических и навигацких наук* в Сухаревой башне (1701). В навигацкой школе всей учебной деятельностью руководил крупный русский просветитель *Леонтий Филиппович Магницкий* (1669-1739).

Указами 1714 г. была введена обязательная учебная повинность для дворянских детей, дьяков и подьячих. Было положено начало созданию светских элементарных школ с математическим уклоном (*цифирные школы*). В этих школах обучали арифметике и отчасти геометрии. Ученикам запрещалось жениться до тех пор, пока не выучатся цифири.

В учебных заведениях, созданных в начале XVIII в., обучали на русском языке. Была усовершенствована русская азбука, чтобы облегчить усвоение родного языка. Использовались пособия зарубежных и отечественных авторов. Вместо прежних Часослова и Псалтыря часто учили по «Букварю» Федора Поликарпова (1701), по книгам Ф. Прокоповича «Юности честное зеркало» и «Первое поучение отрокам». Петровские реформы образования и воспитания вызывали глухое и явное недовольство, которое подавлялось жестко и беспощадно. Новые гражданские учебные заведения брали на себя не только функции образования, но и воспитания.

Во второй четверти XVIII в. реформирование образования замедлилось. Пришли в упадок цифирные школы, морская академия, инженерные и артиллерийские училища. Появились учебные заведения нового типа. В 1755 г. в Москве открылся университет и университетские гимназии. Номинально университет был доступен всем сословиям, но фактически предназначался для детей дворян.

В Петровскую эпоху в обществе укрепилось понимание необходимости светского государственного регулярного воспитания и обучения.

Особую роль в реформах образования и воспитания в XVIII в. сыграл великий русской ученый-энциклопедист *Михаил Васильевич Ломоносов* (1711-1765). Он был инициатором демократизации состава учащихся гимназии при Академии наук. Ломоносов определил развитие университета в соответствии с достижениями научной и философской мысли Европы [123].

Периодом наивысшего развития школьного дела в России XVIII в. оказалось царствование *Екатерины II* (1762-1796). Впервые во главе государства оказалась европейски образованная личность. Екатерина проявляла особый интерес к проблемам воспитания и образования.

После смерти Петра I стали обнаруживаться отрицательные стороны такого образования. Современники отмечают падение нравов, бездуховность и грубость подрастающего поколения (возникают ассоциации с сегодняшним днем. В дворянских и зажиточных семьях задачу воспитания исполняли дядьки при ребенке или надзиратели. Просветитель 18 века Г. Лефевюр критикует современное воспитание молодежи, а также отношение дворянства к тем, кто занимается воспитанием их детей. «Он (дядька: прим. А.И.) не имеет никакой важности, потому что к нему не имеют никакого уважения: так должно ли дивиться, что тоlikое множество дядек суть низкие люди, и что воспитание по большей части бывает столь безуспешным?» (Г. Лефевюр) [215].

Свои взгляды Лефевюр строит на гуманистическом подходе к ребенку, на изучении его нравов, привычек, склонностей, предлагает воспитателя не насаждать добродетели, а мягко направлять, корректировать его мысли, стремления, много внимания уделять нравственному развитию подростка.

Именно на это обратила внимание Екатерина II.

В середине XVIII века в период правления Екатерины II в России в дворянской среде усиливается интерес к проблемам образования. Русские просветители включились в общеевропейскую полемику о воспитании. При этом они высказывали свои оригинальные суждения. В своих сочинениях они проводили идею свободного развития личности (Е.Р. Дашкова – «О смысле слова «воспитание», А.А. Прокопович-Антонский – «О воспитании», В.В. Крестинин – «Историческое известие о нравственном воспитании...»). Авторы отвергли тезис о преимущественном «естественном воспитании» Ж.-Ж. Руссо и настаивали на приоритете общественного воспитания. Вместе с тем они не разделяли и мнения Гельвеция о всемогущем социальном воздействии и ничтожности роли наследственности в воспитании.

Сама Екатерина, прославившаяся в Европе как просвещенная императрица, всячески поощряла поиск новых форм в образовании своего народа и прежде всего дворянства. На смену старых педагогических наставлений XVII-XVIII вв., потерявших духовные традиции допетровской Руси: «не щадить жезла, сокрушать ребра, не играть и не смеяться с детьми» Екатерина принесла «гуманитарный идеал воспитания» (Н.П.Черепнин)[415, с.30]

Идеи европейского Возрождения и Просвещения пользовались особым вниманием русской императрицы. Она внимательно изучала «Мысли о воспитании» Дж. Локка, педагогические теории М. Монтеня, Ф. Фенелона, Ж.-Ж. Руссо. Задумав реформу школьной системы, Екатерина обратилась к Д. Дидро, который составил «План Университета для России». В 1770-х гг. она решила взять воспитание подрастающего поколения под государственный контроль. «Истинное благополучие в нас самих, – говорила императрица, – Оно заключается в доброй совести, здравии и довольствии, а для достижения этого мы обязаны: а) наполнять душу нашу добродетелью; б) пеших (заботиться – прим. Иванова А.) надлежащим образом о теле нашем; в) исполнять общественные должности, на которые мы от Бога определены; г) знать правила хозяйства (Н.П. Черепнин, там же).

В 1763 г. Екатерина назначила своим главным советником по вопросам образования *Ивана Ивановича Бецкого* (1704-1795), представивший в 1764 году план школьной реформы «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества». Бецкой был хорошо знаком с педагогическими идеями Запада. В докладе «Краткое наставление... о воспитании детей» он рассматривает, вслед за Руссо и Локком, направления воспитания как физическое, умственное и нравственное воспитания идет. Бецкому принадлежат проекты воспитания «идеальных дворян». Условием формирования «новых людей» Бецкой считал строгую изоляцию воспитанников от пагубного влияния общества.

С этой целью было создано ряд закрытых учебных заведений, в том числе Смольный институт. Главным, считал Бецкой, это создание совершенного человека. Однако гуманные методы воспитания педагогически неподготовленных воспитателей привели к неудовлетворительному состоянию учебных заведений и пересмотру предложений Бецкого и началу реформы 1782-86 гг. Однако по предложениям Бецкого были открыты следующие учебно-воспитательные учреждения: воспитательные училища для мальчиков при Академии художеств (1764) и Академии наук (1765), институт благородных девиц при Воскресенском монастыре (Смольный институт) (1764), коммерческое училище в Москве (1772).

Публицист, издатель *Николай Иванович Новиков* (1744-1818) свои педагогические взгляды Новиков изложил в трактате "О воспитании и наставлении детей" (1783). Он определял в воспитании несколько главных направлений: телесное (физическое), нравственное и умственное. Подобное воспитание должно было содействовать формированию человека и гражданина. Новиков говорил о том, что Россия нуждается в общедоступном образовании.

В истории школьных проектов и реформ екатерининской эпохи просматриваются два этапа. На первом этапе (1760-е гг.) заметно влияние французской педагогической традиции. На втором этапе (с начала 1780-х гг.) - влияние германского школьно-педагогического опыта.

В 1782 г. Екатерина назначила «Комиссию по учреждению народных училищ». В том же году Комиссия предложила план открытия начальных, средних и высших учебных заведений, который был использован в *«Уставе народным училищам Российской империи»* (1786). В разработке этих документов активное участие принял сербскохорватский мыслитель и педагог *Федор Иванович Янкович де Мариево* (1741-1814). Вместе с ним трудились племянник Ломоносова М.Е. Головин (1756-1790), выпускник Петербургского университета Ф.В. Зуев (1754-1794), профессор Московского университета Е.Б. Сырейщиков (ум. в 1790) и др.

Устав провозглашал воспитание как «единое средство» общественного блага. В документе утверждалось, что воспитание следует начинать с «малолетства», чтобы «семена нужных и полезных знаний в юношеских летах возрастали, а в мужских, созревши, обществу плод приносили». Составители Устава положительно решили важный вопрос о преподавании на «природном», т.е. русском, языке.

Согласно Уставу 1786 г., в городах открывались *малые и главные народные училища*. Это были бесплатные смешанные школы для мальчиков и девочек, находившиеся вне контроля церкви. Ими могли пользоваться средние слои городского населения. Малые училища должны были готовить грамотных, умеющих хорошо писать и считать людей, знающих основы православия и правила поведения. Главные училища обязаны были давать более широкую подготовку на многопредметной основе. Малые училища были рассчитаны на два года обучения. В них обучались чтению, письму, нумерации, священной истории, катехизису, начаткам граждановедения, арифметике, русской грамматике, чистописанию и рисованию. Школы содержались на средства городских самоуправлений.

Обучение в главных народных училищах длилось пять лет. Помимо программы малого училища, в курс обучения входили евангелие, история, география, геометрия, механика, физика, естествознание, архитектура; для желающих - латинский и живые иностранные языки: татарский, персидский, китайский (преподавание западноевропейских языков не предусматривалось). В главных училищах можно было приобрести педагогическое образование.

Из училищ были устранены официальные представители церкви. Преподавание (в том числе, катехизиса и священной истории) поручалось гражданским учителям.

Устав утвердил классно-урочную систему. Учителю вменялось в обязанность работать одновременно с целым классом. После изложения нового материала следовало вести «вопрошение». Для учеников устанавливалось правило: тот, кто хотел отвечать, должен был поднять левую руку. В школе появились расписание уроков, классная доска, мел, классный журнал успехов и посещаемости учеников. Были установлены определенные сроки начала и окончания занятий.

Воспитание в XIX веке

В период правления Александра I были подтверждены цели воспитания, выдвинутые при Екатерине II.

В 1804г. при Александре I принимается «Устав учебных заведений, подведомственных университетам», где наряду с «обучением наукам» одной из главных задач выдвигается «воспитание духа и тела», где одной из важнейших идей является идея заботы воспитателя в соответствии с природой ребенка о здоровье, умственном и нравственном развитии детей (идеи Песталоцци). Для реализации этой задачи в учебных заведениях вводятся первые профессиональные воспитатели, получившие подготовку на специально организованных педагогических курсах, в том числе при университетах.

В 30-е годы XIX века их называют «классные надзиратели», где им вменялось в обязанности сначала изучать своих воспитанников, а только затем, учитывая особенности данного ребенка, корректировать его поведение и мысли.

В Уставе 1804 г., в ст. 44 говорится, что воспитатель должен «хорошо вызнать свойства и нравы детей, дабы можно было лучше управлять ими». Таким образом, задача воспитателя заключалась прежде всего в том, чтобы использовать знания о ребенке для, говоря сегодняшним языком, эффективной манипуляции ребенком в соответствии с взглядами самого педагога.

До 1825 года в обязанности надзирателей входило изучение личности ребенка и воспитание в нем добродетели и благонравия. В период правления Николая I главной задачей становится воспитание искреннего слуги Отечества путем строжайшей дисциплины, быстрого и четкого выполнения заданий педагога и воспитателя. Надзирателей чаще всего назначали из числа немцев, приехавших в Россию в поисках удачи, не имеющих педагогического образования. Воспитанием детей занимались случайные люди, не профессионалы, потому что следить за порядком и дисциплиной, считалось в то время, особых знаний и умений иметь не надо. Немецкая школа была основополагающей в создании российской школы. Функции прусского ординариуса почти полностью совпадают с обязанностями классного надзирателя. Поэтому и лучшими воспитателями считались немцы. В результате в школах вводилась муштра и слежка, физические наказания. Е.Шмид приводит факты, в которых рассказывается, что по требованию надзирателей детей жестоко избивали розгами, и имели место даже смертельные случаи.

Устав 1871 года окончательно утвердил и официально ввел систему классных наставников в гимназиях и прогимназиях. В Уставе 1871 года официально используется понятие классный наставник в гимназиях и прогимназиях. В Уставе 1864 года указывается, что в пансионах при гимназиях и прогимназиях прежде использовалось понятие «комнатный надзиратель». До Устава 1871 года чаще использовалось понятие классный

надзиратель или надзирательница, в институтах и пансионах благородных девиц роль воспитательниц выполняли классные дамы. Большую роль в разработке этого документа, как указывает Е. Шмид, сыграл Н.И. Пирогов, выдающийся педагог середины XIX века. Авторы Устава пытаются поднять престиж данной должности. В разделе о классных наставниках говорится, что директором и инспектором могут стать те преподаватели, которые работали классными наставниками и при выполнении своих административных функций они обязаны состоять классными наставниками. Но оплата труда классных наставников продолжает оставаться в неравном положении с оплатой труда учителя-предметника. «Всякий классный наставник получает за исполнение обязанностей этого звания по 160 рублей в год» (Е. Шмид) [428]. В сравнении с учителем, например, старшим учителем, который получал в год примерно две с половиной тысячи рублей, труд классного наставника обесценивался. Обязанности же были крайне сложны и многочисленны. Он должен был следить за исправным посещением уроков учениками, наблюдать, чтобы ученики имели необходимые учебные пособия и книги, а также осматривать как ведутся тетради, знать, что задано каждым преподавателем, какая письменная работа предстоит ученикам. Об этом наставник должен сообщать другим учителям, ежемесячно проводить комиссии с учителями, работающими в этом классе, представлять на педагогических советах письменный отчет о состоянии своего класса, вести классную документацию, присутствовать на уроках учителей для поддержания порядка и т.д. К тому же классные наставники назначались из числа преподавателей и несли в полном объеме учебную нагрузку, хотя в Уставе рекомендовалось её снизить.

В параграфе 62 Устава говорится, что «классные наставники считаются ближайшими помощниками директора и инспектора в наблюдении за успехами и нравственностью учеников вверенных каждому из них классов». В министерском изложении попечителям обязанности эти определяются так: классный наставник, - сказано в нем, - обязан внимательно следить за развитием каждого ученика и в точности знать его способности, прилежание, успехи и склонности. Следя за своими воспитанниками, он не преминет пользоваться каждым случаем для возбуждения и развития в них чувств правды, чести, уважения к закону и его исполнителям, привязанности к своему государю и Отечеству, а также и в особенности для укрепления в них чувства религиозного" (там же, с.631).

О необходимости изучения личности ребенка можно встретить практически во всех Уставах XVIII-XIX вв., но цель изучения личности ребенка была по своей сути антигуманной.

Отсутствие времени в работе классного воспитателя, перегруженность в ведении классной документации, большое количество часов по своему предмету, общий настрой педагогов на то, чтобы как можно больше дать знаний, не задумываясь об индивидуальных особенностях развития ребенка, - все то, что наблюдаем и сегодня - приводило к созданию в учебных

заведениях атмосферы формализма, безнравственности. «Гимназическая мораль» - пишет автор «Вестника воспитания» - рассматривалась как лжемораль: ученики, обманывающие учителя, для товарищей выглядели как смелые остроумные ребята, «зачитать книгу» означало её украсть, нагрубить учителю считалось геройством и т.д. «Разве их (учеников- прим. А.И.) научили анализировать свои и чужие поступки, разве их научили понимать жизнь, их окружающую со всем, что в ней есть хорошего и дурного, разве их научили уважать и ценить человеческий труд? Приучили ли их к умственному труду? Школа только требует удовлетворительных ответов на вопросы, согласно программе. А об умственном воспитании заботится настолько успешно, что ученики считают за науку все то, что происходит в школе» (там же, с. 8).

Положение воспитателя в гимназиях, несмотря на прогрессивность принятого Устава 1871 года и приложений к нему, оставалось непрестижным, малообеспеченным. Поэтому классными наставниками становились в основном педагоги с невысоким уровнем умственного и нравственного развития.

«Роль их (воспитателей) на практике обыкновенно ограничивается чисто внешними наблюдениями за порядком и благоустройством... И добрых и злых ни во что не ставят, так как образование имеет в школе первенствующее значение, а воспитатели и воспитательницы именно на этот счет слабы. Неумение воспитателей помочь своим воспитанникам делается предметом то злых, то добродушных шуток" (там же, с.9).

Женские гимназии имели преимущество по отношению с мужскими. В них работали классные наставницы, освобожденные от преподавания предметов. Но и это мало что меняло в отношении к ребенку. Классная наставница лишь больше уделяла времени соблюдению чистоты, порядка и «внешнему благонравию». Поэтому и образ классной наставницы превращался в образ тюремного надзирателя. В воспоминаниях воспитанников и воспитанниц гимназий приводятся «клички», которыми они называли своих воспитателей, например, «кавалеристская лошадь», «серая крыса», «затычка». Это достаточно хорошо характеризует отношение детей к своим классным воспитателям.

Тягостное впечатление оставляют «Обязанности классных наставниц, инспектрисы и учащихся гимназии Э.П.Шаффе» (СПб. 1899 г.), где положение гимназисток напоминает жизнь в казарме или тюрьме [283].

«I. В первый день учебного года классная наставница измеряет воспитанниц своего класса и рассаживает их по росту.

7. Она же заботится о том, чтобы учащиеся не оставались после звонка; чтобы ученицы выходили из класса и входили в него *попарно и без разговоров...*

9. Классная наставница не позволяет ученицам отказываться от ответа без записки от родителей; она отмечает их в своем журнале...

12. Классная наставница следит за тем, чтобы ученицы, собрав все свои учебные пособия, без шума шли одеваться и уходили домой, не бегали по коридорам и залам.

13. Классная наставница обращает внимание на внешний порядок в книгах, тетрадях, столах и в самой одежде учениц, не позволяет носить предметы роскоши...» и т.д. И в то же время классным наставницам рекомендуется быть в добрых отношениях со своими воспитанницами, приучать их откровенно высказываться. Строжайшая дисциплина, порядок, где положение воспитанниц напоминает обучение солдат «строю» на плацу, не могли создать условий для развития личности, раскрытию интересов и способностей, формированию и развитию нравственной культуры и т.д.

Кризисные явления в организации воспитательной работы в средних учебных заведениях в конце XIX - начале XX века привлекли внимание родителей и общественности к перестройке воспитания в гимназиях и прогимназиях. Классные наставники начинают больше интересоваться физиологией ребенка, его психологией. Однако, их функциональные обязанности почти не изменились с введением Устава 1871 года: организация учебно-воспитательного процесса учеников класса, изучение личности ребенка, забота о физическом развитии ребенка, т.е. его здоровье, работа с семьей по проблемам воспитания, в меньшей степени - организация внеурочной деятельности (хотя в литературе упоминается об организации воспитателями экскурсий, о контроле за посещениями воспитанниками кружков и спортивных секций), ведение классной документации. Должность классного наставника оставалась непрестижной, малооплачиваемой и трудоемкой.

По высказыванию одного современника классная наставница была бы выброшена из жизни через 3-5 лет, если бы выполняла все обязанности, предписанные ей (следила бы за порядком, писала отчеты, занималась изучением детей и т.д.). Важным, на наш взгляд, представляется рассмотреть некоторые проблемы в деятельности классного воспитателя в дореволюционной России, особенно волнующие нас сегодня.

Проблема «здоровья» воспитанников уже рассматривалась в XVIII в. как важная задача в становлении и развитии личности ребенка ("тепись надлежащим образом о теле нашем"). Воспитателям вменялось в обязанность следить за здоровьем детей, т.к. это помогало в развитии умственных способностей детей, помогало вырастить истинных сынов своего отечества (в здоровом теле - здоровый дух"). На протяжении XIX века к этой проблеме относились неоднозначно. В некоторых Уставах гимназий первой половины XIX столетия наряду с декларацией охраны здоровья детей, содержались и конкретные требования - (прогулки, игры, соблюдение режима дня).

В проекте «Материалов для инструкции классным дамам», написанном в 1857 году, в разделе «Физическое воспитание» выдвигаются следующие задачи: «стройное развитие телесных членов, предохраняемых от болезней, а также укрепление в девицах собственного сознания в необходимости хранить

тело, как часть существа человеческого, как Храм духа Божия». Классным дамам рекомендуется сотрудничать с врачом, выявлять склонности и привычки девиц, предупреждать болезни: «нервные впечатления», сообщать врачу об изменениях, обращаться к исследованию их причин", следить за опрятностью (личной гигиене девиц, их одежде, пище, сне, движении, чтобы не ходили парами, а побуждать их к резвости, необходимо избегать долгое время напряжения отдельных частей тела", предлагается организовывать для них гимнастику и танцы. [238, с.1-2]. В материалах инструкции рекомендуется учить их серьезно изучать самих себя, слушать свой организм, т.е. заниматься самопознанием и самоорганизацией.

Но, в большинстве случаев, воспитатель средних учебных заведений в XIX - начале XX не занимался охраной здоровья детей, т.к. перегрузки педагога не оставляли места для глубокой работы в этом направлении.

В Уставе 1871 года впервые поднимается *проблема перегрузки* учеников учебными заданиями. И в обязанности классного наставника вменяется проверять тетради учеников «чтобы иметь возможность судить, не были ли письменные работы слишком для них *обременительны*». [428, с.631]. Классный наставник обязан был, кроме того, заботиться, чтобы преподавание одного предмета не стесняло преподавания других: "Возможно лучшее выполнение этой обязанности существенно важно для успешности самого учения, для сбережения сил и здоровья учеников, а также для поддержания бодрости духа и надлежащего нравственного настроения". [428, с.632]. Комиссии, проводимые классным наставником совместно с учителями, должны были рассматривать вопросы связанные с перегрузкой учеников учебными заданиями и их корректировки.

Кроме классного наставника в гимназиях вводились еще и помощники классного наставника, осуществляющие совместно эту трудоемкую работу. Но необходимо учитывать, что классные наставники и их помощники часто не владели знаниями учебного материала по предметам, не знали психофизиологических и индивидуальных особенностей ребенка, а поэтому и не могли определять как устранить перегрузки учащихся, какой объем домашних заданий соответствует состоянию здоровья детей.

Необходимость изучения личности ребенка как требование к воспитателю встречается уже в Уставе 1786 года. В Уставе 1804 года (учебных заведений, подведомственных университетам), в ст.44 говорится, что педагог первым делом должен «хорошо вызнать свойства и нравы детей, дабы можно было лучше управлять ими» [428, с. 43]. Однако целью изучения личности ребенка было не использование этих знаний для развития воспитанника, а для лучшего управления ими. Г. Лефевюр говорит о трех типах молодых людей: «Иные родившись кроткими, и не бывши испорчены худым воспитанием, возрастают, так сказать, совсем одни. Другие бывают по наружности только кротки, но в самом деле весьма не преклонны; они все слушают, что им говорят, но делают все по своему. Наконец бывают и такие, которые тлеют весьма живое воображение и весьма стремительные страсти...Для их

обуздания потребно благоразумие и равнодушие» [215, с.51-54]. Поэтому, он считает, что достаточно определить к какому типу относится ребенок, и можно начинать воспитывать его, управлять его воспитанием.

В речи П.А. Плетнева, профессора Главного педагогического института, произнесенной в 1838 году, говорится о необходимости изучения ребенка во время его деятельности [302]. В материалах для инструкции классным дамам (проект) 1857 года в обязанности классным дамам вменяется глубокое изучение наклонностей девиц (§ 85), сообщать врачу об изменениях в здоровье, обращаться к исследованию их причин, (материалы для инструкции классным дамам, СПб, 1857 г., с.1-3).

В Уставе 1871 г., в разделе о классных наставниках, предлагается не только наблюдать за ребенком, но и анализировать письменные работы учащихся, расспрашивать родителей, учителей, сверстников ученика о способностях, склонностях ребенка. [428]. На практике же классные наставники ограничивались чисто внешним наблюдением за порядком и благоустройством.

Перегрузка наставников мужских гимназий учебными часами не оставляла места ни для наблюдения, ни для оказания помощи ученикам. Поэтому, научные исследования, статьи, монографии по педагогике, где рекомендовалось глубокое изучение личности ребенка, не могли быть использованы в практике из-за отсутствия специальной подготовки воспитателей, времени на эту работу.

Организация учебно-воспитательного процесса - одна из важнейших функций классного наставника. Вовремя привести детей на занятия, обеспечить нормальные условия для проведения урока, следить за дисциплиной, оказывать помощь ученикам после уроков при подготовке домашнего задания, организовывать дополнительные занятия и т.д. - эти требования содержатся в инструкциях и положениях, издававшихся в первой половине XIX века, в Уставе 1871 г. и других документах.

Некоторые учебные заведения отличались своеобразием в организации учебно-воспитательного процесса. Так, например, в 6-й петербургской гимназии был создан комитет классных наставников, который наблюдал за учебной работой и успеваемостью учащихся. Классные наставники, решая вопрос о мерах педагогического воздействия на неуспевающих учеников, подходили к нему индивидуально, в зависимости от причин "неуспеваемости": лени ученика, слабой подготовки, слабого развития, малой даровитости, болезни или, наконец, неблагополучной домашней обстановки. Применяя строгость к ленивым ученикам и осторожную тактичность к родителям, они в то же время использовали дифференцированный набор средств воздействия на остальных: регулировали объем заданий и даже временно их прекращали, организуя повторение пройденного, сажали ученика ближе к учителю, чаще его спрашивали, прикрепляли к сильному ученику, организовывали помощь учителя, направляли к репетитору, а от

неуспевающих учащихся требовали успешного чтения под контролем классного наставника и по его рекомендации.) [160, с.160-161].

Однако положительный опыт работы классных наставников не получил широкого распространения в России. В воспоминаниях воспитанников и воспитанниц гимназий приводятся случаи грубого отношения наставников, следящими только за чистотой, порядком и «внешним благонаравием», а также их клички, которыми они награждали за такое отношение к себе воспитателей: «кавалеристская лошадь», «серая крыса», «затычка». В чем же причина такого отношения к детям воспитателей? Дело в том, что наставниками в мужских гимназиях были учителя-предметники, у которых не хватало времени на работу с детьми, оказание им помощи, да и возможностей тоже из-за отсутствия специальных знаний в области психологии и педагогики воспитания. В женских учебных заведениях классные наставницы или дамы были освобождены от учебной нагрузки, но суть и методы их работы не отличалась от работы классных наставников.

В разные времена предпринимались попытки поднять престиж и авторитет классных воспитателей. По Уставу 1871г. в разделе о классных наставниках говорится, что директором или инспектором (соврем. – завуч) могут стать те преподаватели, которые работали классными наставниками и при выполнении своих административных функций обязаны состоять классными наставниками. Но оплата труда продолжает оставаться в неравном положении с оплатой труда учителя-предметника: классный наставник получал в год –160 руб., старший учитель – 2500 руб., труд классного наставника обесценивался. Обязанности были сложны и многочисленны.

В конце XIX в. выявились серьезные недостатки в работе классных наставников.

«В школе нет воспитания. Нравоучения, которые теперь приходится ребенку выслушивать вслед за проступком, могут иметь какие-нибудь воспитательные воздействия? Это нотация, которую нужно прослушать и немедленно позабыть. Одобрение или порицание только тогда может иметь серьезное значение, когда между ним и его воспитанником существует тесная духовная связь, когда воспитанник уважает воспитателя, верит ему и привык совместно с ним решать те вопросы, которые ставит ему жизнь. Связь слаба, нравственное воздействие малоутешительно» [165].

Положение воспитателя в гимназиях, несмотря на прогрессивность принятого Устава 1871г. и приложений к нему (это был период «демократизации» и «перестройки» как заявляли газеты того периода времени), оставалось непрестижным и малообеспеченным. Поэтому классными наставниками становились в основном педагоги с невысоким уровнем умственного и нравственного развития.

Идеи *нравственного развития личности*, пропагандируемые в печати, записанные в инструкциях и положениях получали нормальное развитие в школьной практике. Зубрежка молитв, неинтересное преподавание «Слова Божьего», бездушное отношение педагогов к детям (личный пример

воспитателей) не давало возможности для организации полноценного нравственного воспитания. Революционные идеи, кризисные явления в стране в конце XIX - начале XX века глубоко затронули эту проблему.

Появляется множество публикаций, предлагающих по-новому взглянуть на проблемы нравственного воспитания. Предлагались различные способы решения проблемы: научно-обоснованные, наивные, и даже фантастические. В докладе комиссии по вопросу о желательных преобразованиях средней школы (Вопросы воспитания и обучения. Труды педагогического общества, состоящие при императорском Московском Университете. Издание Д.И. Тихомирова, М., 1901 г.) говорится о том, что нравственное воспитание необходимо рассматривать как результат воздействия на ребенка семьи, товарищеской среды, общего строя школы, характера воспринимаемых знаний, отдельных личностей и воспитателей. Основой всего нравственного воспитания является развитие в ученике, основанного на христианской морали, возвышенного понятия о человеческой личности и стремления к её совершенствованию. Предлагается отменить похвальные листы, награды, распределение и пересадку учеников, отмену всякого рода баллов (поурочные, четвертные, годовые), развивать в учениках самостоятельность и интересы, создавать кружки, писать литературные журналы, воздействовать на них, обращаясь к чувству чести, доверию к детям.

Проблема нравственного воспитания подрастающего поколения серьезно волновала педагогов, передовых деятелей на протяжении развития общественно-педагогической мысли в XVIII-XIX веках.

«Особливо же дать уму и сердцу их надлежащее направление, положить в них твердые основания честности и благонравия, исправить и преодолеть в них худые склонности» - говорится в Уставе 1786 г. [428, с. 43].

«Прежняя школа в России только учила, новая школа по мысли Екатерины должна была и воспитывать; впервые в России школа должна была взять на себя задачи воспитания, принадлежавшие до сих пор исключительно семье». Главной задачей воспитания стало – «наполнять душу нашу добродетелями» [415].

В Материалах для инструкции классным дамам от 1857 года в разделе «Нравственное воспитание» общим обоснованием нравственного воспитания определяется благочестие - смирение и покорность. Нравственное воспитание осуществляется воспитателем путем развития умственных способностей (развитие памяти, наблюдательности, воображения и т.д.), образование воли и характера (разумная деятельность, привитие трудолюбия, перенесение трудностей), образование сердца и чувств (изучение правил христианского нравоучения, привития чувства любви к Родине, воспитание доброго сердца и т.д.), нравственное усовершенствование (усердие в молитвах, стремление к исправлению своих недостатков) и т.д. Проблема нравственного воспитания от государственного декларирования и инструктивного описания превратилась в серьезную научную проблему, волновавшую не только педагогов, но и все общество. Одни видели выход в

использовании новых форм воспитательной работы в учебных заведениях (предлагались новые кружки и т.д.). Другие рассматривали проблему нравственного воспитания в совокупности с воспитанием не только детей, но и всего общества, Третьи видели выход в изменении сознания педагогов, основанием которого является гуманистический подход, глубокое изучение индивидуальных особенностей ребенка.

Воспитание гражданина, способного любить и защищать свою Отчизну декларировалось во многих государственных, частных актах, относящихся к школе. Гражданское воспитание воспринималось как продолжение или составная часть нравственного воспитания.

В речи, произнесенной профессором П.А. Плетневым, по случаю выпуска воспитанников в 1838 году, основное внимание уделяется воспитанию гражданских чувств, воспитанию истинных защитников царя и Отечества. Бесспорно, эта проблема волнует нас и сегодня. Как воспитывать гражданина? Путем муштры, постоянных требований к ученику, заучиванию законов, правил и норм жизни в обществе? Или же строить программу воспитания гражданина на его отношении к родному дому, району и т.д., включению его в решение социально значимых задач? В педагогической литературе XIX - начала XX века не встречаются программы, методические материалы по гражданскому воспитанию в средних учебных заведениях. Хотя эта тема широко представлена в художественной и публицистической литературе этого времени, в спорах демократов и либералов, консерваторов и революционеров.

В Уставе 1871 года обращается внимание наставников на работу с семьей, на необходимость «ближе узнать насколько внешкольная обстановка учеников соответствует нравственно-воспитательным целям школы». Это положение впервые появляется в истории народного образования. В дальнейшем (в конце XIX - начале XX века) общественный интерес к проблемам воспитания откроет новые пути привлечения родителей к воспитанию своих детей. Это создание родительских клубов, работающих в контакте с классными наставниками, помогающих пропагандировать идеи гуманного отношения к ребенку, привлекающих родителей к совместному проведению праздников с детьми, выездов в лес, на экскурсии.

Уже в 18 веке серьезно задумывались над тем, кто может стать воспитателем, какими качествами он должен обладать. Г. Лефебюр считает, что у воспитателя должен быть «мудрый и некичливый дух». Профессор П.А. Плетнев считает, что наставник должен быть не только образованным человеком, но и прежде всего добрым, должен уметь снискать любовь воспитанников. В инструкциях, положениях о надзирателях, наставниках, классных дамах XIX в., содержится требование быть внимательными, чуткими, добрыми. А на практике воспитатели выступали «надзирателями» в современном этическом значении этого слова. Значит, одними требованиями, инструкциями добиться гуманного отношения к ребенку нельзя.

Необходимо изменить себя (педагога), сломать свои старые стереотипы, основанные на «муштре и зубрежке», «пропустить через себя» потребность в гуманном отношении к людям. К тому же воспитателю надо глубоко изучить физиологию ребенка, знать те процессы, которые в нем протекают [165].

Воспитанием, человека, - подчеркивает автор статьи, - не может заниматься педагог, который даже при условии использования разнообразных форм, методов воспитания не будет находиться на гуманистических позициях, думать о воспитании и развитии ребенка. Нельзя заниматься вопросами здоровья ребенка с позиции силы, безапелляционного требования по выполнению правил охраны его здоровья, в беседах о нравственности морализировать и *требовать* выполнения нравственных норм, развивать познавательные интересы ребят, не учитывая их желаний и т.д. Кроме того, отсутствие специальных знаний в области психологии и физиологии, анализа у воспитателя может привести к трагедии для ребенка.

Автор статьи настоятельно рекомендует наставникам анализировать прожитый день, совершенствовать себя в вопросах воспитания путем самостоятельного изучения педагогической литературы.

«Дома обдумывать все бывшее в классе. Сообразить, все ли в её поступках было правильно, а если нет, как избежать этого на будущее время, надо обдумать, какую меру принять в том или другом представленном ей случае, наконец, надо поработать для пополнения пробелов своего педагогического образования" (там же, с.20). Таким образом, изменение педагогического сознания тесно связано с потребностью педагога к саморазвитию, к самоанализу, потребностью получения новых специальных знаний, связанных с воспитанием развитием личности. Эта проблема остается актуальной и по сей день.

Воспитание на рубеже XIX-XX вв. были на подъеме. Вместе с тем их развитие происходило при резком нарастании внутреннего социального напряжения, в условиях революционных взрывов, региональных и глобальных войн (революции 1905-1907 и 1917 гг., русско-японская война, первая мировая война). Это наложило глубокий отпечаток на школу и педагогическую науку, привело к резкой политизации школьных проблем. Впервые в российской истории школьный вопрос обсуждался при участии политических партий: кадетов, октябристов, эсеров, социал-демократов и др. На рубеже XIX-XX вв. вопрос о реформах школьного образования оказался в центре общественного внимания в России. Либеральные партии и педагогические организации (кадеты, Московское педагогическое общество, Всероссийский учительский союз и др.) полагали правильным добиваться демократических реформ образования, избегая революционных потрясений. Они выдвинули программу бесплатного обязательного начального обучения, увеличения ассигнований на школу, усиления местного самоуправления в системе просвещения, преемственности ступеней образования, равенства

мужского и женского образования. Обширная программа демократических реформ школы была принята на съездах по народному образованию в 1908-1913 гг. Вопрос о всеобщем обучении вновь обсуждался в III Государственной думе в 1909-1911 гг. (проекты Министерства народного просвещения, партии кадетов, В.К. фон Андреапа, Лиги народного образования). На основе указанных документов Дума приняла законопроект, который предоставлял городам и земствам право вводить обязательное обучение. *Законопроектом 1911 г.* предусматривалось, что программы начальных школ должны учитывать этнические, бытовые, религиозные особенности местного населения и одновременно удовлетворять общегосударственные интересы. Расширялась программа начальных училищ (вводилось преподавание элементов геометрии с черчением, географии, отечественной истории, кратких сведений по природоведению и, по возможности, рисования и физических упражнений).

В начале XX в. ситуация в образовании начинает меняться под воздействием общественного мнения, быстрого процесса модернизации России. Школы, гимназии начинают заниматься и досугом своих воспитанников: организуются кружки, спортивные секции. Часто эту работу выполняют классные воспитатели.

Застрельщиками новой организации начального обучения выступили *частные экспериментальные учебно-воспитательные учреждения*: «Дом свободного ребенка» (1906-1909), «Сеттльмент» (1907-1908), «Детский труд и отдых» (1909-1918).

«Дом свободного ребенка» был создан в Москве по инициативе *К.Н. Вентцеля*. В нем находились дети в возрасте от 5 до 12 лет. Основой их жизни был провозглашен свободный, творческий труд как путь развития и совершенствования личности. В «Доме свободного ребенка» старались создать благоприятную семейную атмосферу воспитания.

Имелась столярная мастерская, дети занимались лепкой, картонажными работами и пр. Внедрялось самообслуживание.

Затем, однако, руководители «Дома...» сочли необходимым планировать занятия. Совместная деятельность детей, родителей, и воспитателей рассматривалась как магистральное направление учебно-воспитательного процесса. В ходу были собрания детей, коллективный труд воспитанников в мастерской, совместные дежурства и пр. Во главе учреждения стояла команда из педагогов и родителей. Важнейшие вопросы жизни «Дома...» решались на общем собрании педагогов и родителей учащихся.

«Сеттльмент» был просветительно-воспитательным учреждением, созданным в Москве *А. У. Зеленко* и *С.Т.Шацким*. В нем юноши и подростки могли получать профессиональную подготовку и учиться в начальной школе. «Сеттльмент» был возрожден С.Т. Шацким под новым названием «*Детский труд и отдых*». В этом учреждении детский труд рассматривался как средство воспитания, способ организации коллектива. Особое значение придавалось связям обучения и воспитания с окружающим социокультурным

окружением. Была создана сквозная система воспитания - от воспитания детей дошкольного возраста до воспитания взрослых. Детская жизнь организовывалась на основе производительного труда. Педагоги стремились учитывать возрастные и индивидуальные запросы детей и подростков.

В педагогической мысли России на рубеже XIX-XX вв. можно выделить три главных направления, в русле которых развивались взгляды на воспитание и образование. Первое направление - развитие классической педагогики XIX в. (Н.Ф. Бунаков, К. Ельницкий, П.Ф. Каптерев и др.); второе - философское осмысление проблем воспитания и развития личности (И.С. Андреевский, Н.А. Бердяев, П.В. Вахтеров, И.Х. Вессель, В.В. Зеньковский, Н.О. Лосский, В.В. Розанов, С. Л. Франк и др.); третье - идейное движение, сходное с «реформаторской педагогикой» (новым воспитанием) Запада (К.Н. Вентцель, В.А. Волкович, В.В. Горневский, А.А. Красновский, П.Ф. Лесгафт, А.П. Нечаев, Г.И. Россолимо, И.А. Сикорский, Г.Я. Трошин, А.И. Филиппова, А.А. Шуберт, Ф.Ф. Эрисман и др.).

Петр Федорович Каптерев (1849-1921) - теоретик и историк воспитания и образования занимает видное место в русской педагогике. Он многое взял из идейного отечественного наследия 1860-х гг. (Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского), западных педагогических концепций (Д. Локка, Г. Спенсера, И.Ф. Гербарта).

Каптерев продолжил традицию антропологического обоснования воспитания. Он подчеркивал бесперспективность развития педагогики без опоры на данные физиологии и психологии. По его мнению, педагогика - прикладная отрасль человеческого знания, которая опирается на фундаментальные законы, открытые науками о человеке. Педагогика не должна поэтому ориентироваться на эмпирические наблюдения и рекомендации, которые являются «обобщением личного опыта» [123].

Излюбленная теория Каптерева - о целесообразности отделения воспитания и образования от государства, церкви и политической борьбы. Каптерев отстаивал тезисы народности воспитания на основе гражданского согласия, о взаимодействии национального и общечеловеческого воспитания; предостерегал от идеологизации педагогики и национализма. В его трудах имеются мысли о необходимости соблюдать принципы воспитывающего обучения, учитывать психологические особенности детей, сочетать гуманитарное и естественнонаучное образование в гимназии, налаживать связи в обучении, особенно между "родственными" дисциплинами и др. [170]. Так, *Василий Порфирьевич Вахтеров* (1853-1924), как это следует из его *эволюционной педагогики*, стоял за биологизацию воспитания и обучения. По утверждению Вахтерева, составляющие элементы педагогики надо объединить на основе идеи развития индивида и исторического процесса. Наряду с нравственным воспитанием Вахтеров отводил ведущую роль и умственному воспитанию.

Возникновение *экспериментальной педагогики* в России относится к 80-90-м гг. XIX в. В 1901 г. в Петербурге появилась первая лаборатория

экспериментальной педагогики. Затем аналогичные лаборатории были созданы еще в 9 городах, в том числе в Москве, Нижнем Новгороде, Перми, Екатеринославле, Оренбурге, Воронеже. Состоялись съезды по экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916).

Представители «экспериментальной педагогики» намеревались создать объективную эмпирическую базу воспитания и обучения, сосредоточившись на детальном изучении психофизического развития детей. Инструментарием исследований служили различные тесты.

Один из первых отечественных представителей «экспериментальной педагогики» *И.А. Сикорский* (1842-1919), исследуя утомляемость школьников от умственной работы, применил метод-тест в виде диктанта. До и после определенной умственной работы дети писали сравнительно одинаковый по трудности диктант; процент увеличения числа ошибок служил мерой утомляемости.

Усилиями представителей педагогической психологии и экспериментальной педагогики (М.К. Барсов, Н.П. Гундобин, Н.Е. Румянцев, А.П. Нечаев, Б.Ч. Чиж и др.) предпринимались попытки создания новой науки о воспитании и обучении - *педологии*.

Идея обновления педагогической теории за счет новых данных о физиологическом развитии человека была плодотворно осуществлена *Петром Францевичем Лесгафтом* (1837-1909). Идеально воспитанный человек, по Лесгафту, прежде всего разумен и мудр. Мудрость человека должна помочь ему подняться над личными интересами и «подсказать, что его долг в содействии совершенствованию общества».

Иначе трактовал свободное воспитание *Константин Николаевич Вентцель* (1857-1947). Отвергая старую школу, он настаивал на организации таких учебно-воспитательных учреждений, где детям предоставляется полная свобода самостоятельного развития, не стесненная заранее намеченными планами и программами. Особое место в самостоятельном творчестве ребенка Вентцель отводил ручному труду, воспитанию активного альтруизма («нравственной любви») - чувства гармонии человека с человеком. Раскрывая свой педагогический идеал, он говорил: «Мы создадим не только место труда, но место полной, цельной и всесторонней жизни; не только место, где ребенок производит те или другие материальные предметы, но место, где ребенок живет широкой, всеохватывающей жизнью и где эта полная жизнь ведет его к гармоническому, всестороннему, индивидуальному развитию» [123].

Отвергая авторитарное воспитание, Вентцель противопоставлял ему иную педагогическую систему: «ребенок и воспитатель образуют маленькое интимное сообщество», которое тем совершеннее, чем ближе к соединению на равных началах.

Воспитание в советский период

После революции 1917 г. в 20-е гг. при массовой нехватки учителей, в школах групповоды (воспитатели) в основном выполняют только

организационные функции: собрать деньги, сообщить информацию. Постепенно, с увеличением пед. кадров, групповоды начинают заниматься психолого-педагогическими проблемами класса, но с ориентацией на развитие классных коллективов. Эта тенденция прослеживается вплоть до 80х гг. Основной идеей этого времени является – развитие личности для успешного развития коллектива!

Коренной поворот в изменении целей и содержания воспитания был сделан после революции 1917 г., когда произошло искоренение христианских норм в теории и практики отечественной педагогики.

Ученые-исследователи и педагоги-практики, профессионально сложившиеся под влиянием идей русской прогрессивной педагогической мысли XIX века, уже в послереволюционный период продолжали отстаивать интересы ребенка («гуманистическая» научная школа: П.П. Блонский, Н.Н. Иорданский, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий и др.).

А.Г. Калашников, М.В. Крупенина, Н.К. Крупская, В.Н. Шульгин и другие педагоги в вопросах социального воспитания следовали от интересов общества («социологизаторская» научная школа).

Это явление породило у ученых-педагогов многочисленные дискуссии: что является предметом педагогической науки, какая должна быть взаимосвязь между обществом и школой, какова роль школы в воспитании подрастающего поколения, может ли школа повлиять на социальную среду? и др. В эти годы прочно утвердился термин *социальное воспитание*. В первые годы советской власти проблема социального воспитания была одной из ведущих в педагогике. Это обусловлено, по крайней мере, двумя факторами: тяжелым социальным положением детей в России (сиротство, беспризорность и др.) и активными поисками в развитии отечественной педагогической науки.

Советский ученый-педагог Н.Н. Иорданский в 1923 г. опубликовал книгу «Основы и практика социального воспитания», в которой он выделил четыре взгляда на сущность социального воспитания: *первый* - вся система воспитания со всеми его сторонами (учебные занятия, их обстановка, организация детей, наблюдение за их здоровьем, личность учителя и др.); *второй* - воспитание как общественное явление, опирающееся в организационном отношении на общественные формы жизни; *третий* - воспитание социальных инстинктов, навыков, создание социальной жизни в учебных занятиях детей и в организации их жизни на основе самоуправления; *четвертый* - связан с социальной педагогикой как научной и практической дисциплиной.

В Советском Союзе в 20-е годы особое значение приобрело «социологизаторское» направление, отраженное в теории и практике взаимодействия личности и среды, которая тогда рассматривалась как проблема взаимообусловленности педагогической цели и воспитательного средства, т.е. возможности активного развития личности нового типа в условиях пролетарского государства. В результате большинство ученых

начинают придерживаться идеи приоритетности развития общества над отдельным человеком, соответствующим образом определялась и функция среды – она должна была оказывать формирующее действие на детей.

Идеология социального воспитания в Советской России разрабатывалась руководителями Наркомата просвещения, придававшими первостепенное значение организации среды. «Надо изучить среду «во всех ее особенностях, – указывал А.В. Луначарский, – ... как объекта нашего воздействия и ... как действующей рядом силы. Школа должна найти в окружающей среде и объединить вокруг себя все положительные силы, организовать их и направить на воспитание детей, на борьбу с тем, что этому воспитанию мешает» [219].

Однако такие ученые как П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн, С.Т. Шацкий (в своих воззрениях примерно до 1929 года) и другие, опиравшиеся на идеи антропологической педагогики XIX века, «свободного воспитания» с его гуманистическими идеалами, предлагали в вопросах социального воспитания идти «от ребенка».

В результате, в конце 30-х годов политехнизация школьного образования приостановила развитие этого направления, и постепенно всеобщий интерес к данной проблеме угас. Теоретические представления о всеобъемлющей (тотальной) детерминации индивидуальной жизни, в т. ч. и воспитания, оказали влияние на формирование советской педагогики 30-х гг. после разгрома педологии и дореволюционного педагогического корпуса России. Были прекращены все исследования в области социального воспитания, как тогда называлось это направление. Официальная советская педагогика разрабатывала лишь отдельные узкие фрагменты социально значимой проблематики.

Таким образом, в России в связи с изменившимися социальными условиями происходит переход от христианского воспитания к социальному, который в конце 30-х годов был запрещен.

М.А. Галагузова считает, что на смену социальному воспитанию пришел термин «*коммунистическое воспитание*» [100]. В этот период закрепились трактовка понятия воспитания в широком и узком смысле слова. В первом случае воспитание включало в себя образование и обучение и охватывало работу всех социальных институтов воспитания. Вторая трактовка была связана с воспитанием у детей мировоззрения, нравственного облика, всестороннего гармонического развития личности.

С установлением власти диктатуры пролетариата перед новым правительством встала задача изменить систему воспитания в стране, и следовательно, создать новые типы воспитателей, способных развивать у молодежи политическое самосознание основанное на коммунистической идеологии. Однако значительная часть старого учительства не хотела и не умела вести воспитательную работу в духе новых требований новой власти. Начиная с 1918 года, создавались воспитательные комиссии, целью которых было коррекция работы воспитателей и педагогов по выполнению новых

задач. Но часть педагогов не хотели заниматься идеологическими вопросами, оставаясь на позициях невмешательства школы в политику. Другая часть, признавая необходимость формирования политического сознания молодежи, использовала авторитарные методы руководства, надзирательства, свойственные отчасти старой школе.

В годы школьной разрухи (1921-22 гг.) функциями воспитателей (групповодов) были сбор сведений об учащихся и их родителях, взимание платы за обучение, регистрация посещаемости, т.е. педагоги не занимались вопросами, связанными с формированием личности ребенка. Самоустранение от задач воспитания или ее прямой диктат по отношению к детскому коллективу, ученическому самоуправлению привело к официальной ликвидации института классного руководства.

В Тезисах ГУСа от 1923 года говорилось о необходимости развития ученического самоуправления, которое рассматривалось как «надежная защита против педагогической реакции» [368]. Начинается широкая кампания по внедрению практики ученического самоуправления. Учителя наравне с детьми начинают обсуждать вопросы школьной жизни, а также программы по предметам. Везде утверждается требование самоорганизации классов. От учителя, являвшегося групповым руководителем требовалось не вмешиваться в деятельность учащихся, а создавать условия для развития ученического самоуправления. Но использование ученического самоуправления как всеобъемлющего средства не дало результатов. Уже в середине 20-х годов ученические организации начинают распадаться. Активное вмешательство в учебный процесс (детьми решались вопросы ходить на занятия или нет, изучать или не изучать тот или иной предмет) приводит к хаосу, доведившему до закрытия школ.

Анализируя причины кризиса ученического самоуправления, исследователи объясняют его переоценкой сил и возможностей детей, недостатками опыта, недооценкой личности учителя и его места в системе ученического самоуправления в школе [368]. Кроме того, учебные перегрузки учителей (до 60 часов в неделю) не оставляли места для серьезной работы с ученическим коллективом, тем самым предоставляя полностью воспитательную работу органов ученического самоуправления.

Кризис ученического самоуправления вызвал необходимость прикрепления педагогов к ученическим коллективам для оказания педагогической помощи. В стране началось движение по созданию групповодов в школах. В середине 20-х годов появляются групповоды-методисты обязанностями которых являлось организация работы учителей по предметам, воспитательной работы на уроках. Но на практике групповоды-методисты не могла устраниваться от реальной работы по воспитанию школьников. "Трудности управления учебно-воспитательным процессом подсказали в те годы еще один путь его разрешения - создание концентровых комиссий для 5-7-х и 8-9-х классов (групп), своеобразные малые педсоветы. Наряду с учебно-методическими вопросами в их ведении входило также обсуждение и

планирование воспитательной работы в группах" (см. Ф. Бобков, автореферат). Эта форма была необходима для разрешения проблем, связанных с развитием личности школьника, коллективным поиском причин и способов коррекции поведения, но - слишком громоздкой и неповоротливой для решения мелких вопросов, нарушений, с которыми вполне мог справиться один человек.

Все эти причины, а также рост числа учащихся в 5-7 классах, за счет перехода школы от начального к семилетнему образованию (в 1927-28 гг. прирост учащихся в 5-7 классах по сравнению с 1925/26 гг. составил 54% против 8%), привели к необходимости создания в школах института групповодов.

Многие исследователи считают, что групповоды выполняли свою работу на общественных началах, это не совсем так. «До 1929 г. недельная нагрузка учителя состояла из 24 учебных часов и 12 «организационных», часть которых отводилась на оплату групповодства. С отменой организационных часов в некоторых школах стали платить из средств совета содействия школе. Однако такая практика не везде поощрялась, и в конце 20-х годов работа групповодов, вновь, стала носить общественный характер (Ф. Бобков, автореферат, С.17) [45]. Острая дискуссия 1928-29 гг. по вопросу о групповодах, выявила значительное число оппонентов, которые видели в групповоде прежде всего старого классного наставника в противовес ученическому самоуправлению, попавшего в кризисное положение.

Н.К. Крупская говорила, что в «настоящих условиях групповод, как он сейчас понимается, будет противопоставлен самоуправлению», предлагала использовать учителей в качестве консультантов. Групповодство поддерживал А.В. Луначарский, М.В. Кружнина, М.М. Пистрак, В.Н. Шульгин и др. В работах М.М. Пистрака указывается, что накопленный опыт групповодства ставит необходимым создание института групповода. Обязанностями групповодов являлись:

- организация коллектива, группы и оказание педагогической помощи органам его самоуправления;
- организация учебно-воспитательного процесса в группе (проводить дополнительные занятия, следить за дозировкой домашних заданий, сообщать об изменениях в расписании уроков);
- изучение учащихся, их социальной среды и домашних условий (часто проводилось формально, путем опроса, сведений);
- работа с родителями (уделялось мало времени из-за перегрузки учителя-групповода и недоверия родителей из-за их некомпетентности) [45].

Приоритетным направлением групповода оставалось деятельность по созданию и развитию самоуправления ребят.

Появление института групповодов, в обязанности которых входила и работа с ребенком, и с группой, и с родителями, и с учителями по проблемам воспитания и организации учебно-воспитательного процесса в школе,

подготовило создание института классных руководителей, утвержденного в 1934 году.

Необходимость введения классного руководства было связано с тем, что в классах II ступени (5-7 кл.) при разнообразии предметов и учителей необходим был человек для организации учебно-воспитательного процесса, координации и коррекции деятельности учителей и учеников, оказанию последним помощи. В классах I ступени учитель, работающий с одним классом и ведущий все предметы, естественно, выполнял воспитательные функции. Именно с развитием школ II ступени возникла серьезная необходимость создания института классных руководителей.

В «Примерной инструкции классным руководителям школ I и II степени», утвержденной Ленинградским ГубОНО в 1927 году (имеющей большое сходство с инструкцией классным наставникам 1871), рассматриваются функциональные обязанности классного руководителя:

выявление изменений интеллекта, морального и физического состояния отдельных учащихся, согласование со школьным врачом; наблюдение за успешностью занятий и учет успешности, выяснение семейно социального положения учащихся, принятие мер помощи в интеллектуальном и физическом отношении и т.д., привитие культурно-гигиенических правил; в работе с классом - помощь в самоуправлении, слабоуспевающим, выявление желаний учащихся и т.д.

Содержание вышеприведенной инструкции нацелено на приоритетное использование индивидуального подхода к развитию личности ребенка классным руководителем, даже посещение семьи «в исключительных случаях» можно трактовать не только нехваткой времени у классного руководителя, но и этическими соображениями.

В 1934 году – выходят Устав и Положение о единой трудовой школе. Они окончательно закрепляют должность классного руководителя.

Интересно, что в 1934 году в Москве и Ленинграде в качестве эксперимента разрешается классным руководителям работать на параллели, частично или полностью освобождаясь от учебной нагрузки. Главным в работе педагога-экспериментатора считался индивидуальный подход к развитию ребенка, оказание помощи ему в этом процессе. Но эксперимент продержался только один год из-за отсутствия средств для его финансирования, как считает Ф. Бобков, он был закрыт. Описания опыта нет.

В 1947 году было утверждено новое «Положение о классном руководителе» Министерством просвещения РСФСР.

Тяжелые годы сталинских репрессий 30-х годов, годы Великой Отечественной войны отразились и на школе: усилился административно-бюрократический стиль руководства. После войны резко сказалась нехватка учителей, функции классных руководителей в первые послевоенные годы часто выполняли старшеклассники в младших классах. Номинально активизируется ученическое самоуправление, но с большим налетом формализма и авторитарности руководства.

Если в инструкции 1927 года говорилось, что классные руководители предлагаются президиумом школы и утверждаются школьным советом, то в Положении 1947 года четко записано, что классные руководители назначаются директором школы. Это положение сохранилось до настоящего времени.

Основной задачей нового «Положения о классном руководителе» является, прежде всего, «организация учащихся класса в дружный, целеустремленный, работоспособный ученический коллектив в целях успешного разрешения учебно-воспитательных задач, поставленных перед школой» [280]. Основным направлением деятельности класса является идейно-политическая работа, формирование политического самосознания. Обязанностями классного руководителя являлись работа с активом, пионерской и комсомольской организациями, изучение «Правил для учащихся», наблюдение за успеваемостью (вместо - за успешностью в знаниях как в инструкции 1927 года - прим. автора), регулирование режима школьников, нагрузки и домашних заданий, организация общественной работы, проведение по мере надобности собраний учителей, обеспечение аккуратного посещения уроков, организация дежурства в классе, проведение ученических собраний, применение мер поощрения и взыскания, поддержка связи с родителями, ведение документации класса и т.д. И только одной строчкой было обозначено, что классный руководитель изучает учащихся класса, их склонности, запросы, интересы [280, с.27-29].

В «Инструктивно-методических указаниях по улучшению работы классного руководителя в школе» [280, с.29-31] указывается на необходимость тщательного изучения каждого ученика, путем посещения уроков еще в 1У классе, с целью знакомства, наблюдения на уроках и во внеурочное время для создания *«работоспособного коллектива»*.

Д.И. Софронов выделяет следующие недостатки в работе классных руководителей и отношения к ним в послевоенные годы:

- 1) Недооценка значения классного руководства.
- 2) Слабая разработка вопросов содержания и методов работы классных руководителей. Полное отсутствие разделов работы (планирование, работа с учителями).
- 3) Отсутствие указаний на особенности работы классных руководителей мужской школы (соответственно и женской - прим. автора).
- 4) Отрыв теории от опыта работы передовых образцов воспитательной работы [349].

Д.И.Софронов выступает против диктата классного руководителя, отрицательно относится к бесконечным вызовам родителей в школу, говорит об изменении стиля отношений с родителями, детьми; основным в работе классного руководителя считает определение жизненной позиции ученика, *его отношение к коллективу, его значение для коллектива* (там же, с.11).

В диссертации М.И. Гавриловой, написанной в 1953 г. (М.И. Гаврилова. Вопросы успеваемости в работе классного руководителя V класса, Л. 1953 г.) говорится, что для изучения учащихся необходимо привлечь весь педагогический коллектив, что индивидуальный подход дает лучшие результаты (С. 10), но личность ребенка опять же выступает как средство формирования коллектива [96].

Исследователи 50-х годов видели улучшение работы классных руководителей в увеличении направлений деятельности, а не в изменении педагогического сознания, предлагали подчас прямое воздействие на ребенка, а не создание условий для ее развития.

В работе Балашова В.И. «Работа классного руководителя V-VII классов по изучению учащихся» (М., 1954. Автореферат), предлагаются методы наблюдения, педагогического эксперимента, беседы, анализы письменных и практических работ учащихся с целью изучения личности ребенка, предлагается вести дневник, в котором бы классный руководитель мог бы, фиксируя свои наблюдения, беседы и т.д., видеть динамику в развитии ребенка; записывая нарушения, выявлять мотивы, определять меры педагогического воздействия [26].

Однако практика игнорировала эти рекомендации. Таким образом, неудовлетворительная работа классных руководителей в 40-е годы, выявила необходимость коррекции их деятельности.

В 50-е, а также в первой половине 60-х годов идет серьезный поиск новых подходов к воспитанию ребенка, появляется большое количество статей, монографий с описанием опыта работы классных руководителей.

Н.И. Болдырев в «Очерках по методике работы классного руководителя» (М., 1959) пишет: «Классный руководитель без помощи учителей не может успешно осуществить задачи воспитательной работы в своем классе. Однако воспитательные усилия всех учителей класса объединяет классный руководитель» (с.67). Вновь, как и в 20-е годы. Болдырев Н.И. говорит о том, что конкретные задачи воспитательной деятельности классного руководителя зависят от возраста учащихся, от уровня их воспитанности, от времени учебного года и ряда условий, в которых осуществляется воспитание. Это было время ухода от тоталитарных требований. Но ориентация классного руководителя по-прежнему была на классный коллектив, ребенок выступал средством для создания полноценного целеустремленного, работоспособного коллектива [52].

Положение о классном руководителе 1971 года продолжает общую линию, выработанную еще в 30-е годы ориентации классного руководителя на коллектив. Задачами в работе классного руководителя являлось «1) Воспитание у учащихся идейной убежденности, общественного сознания и готовности к активному участию в общественной жизни. 2) Воспитание учащихся в духе коммунистической морали и формировании навыков и привычек коммунистического поведения. 3) Трудовое воспитание учащихся, подготовка их к жизни, к сознательному выбору профессии. 4) Борьба за

высокое качество успеваемости, глубокое усвоение основ наук, развитие познавательной активности, любознательности учащихся, расширение умственного кругозора. 5) Содействие эстетическому и физическому воспитанию, укреплению здоровья».

Из приведенного отрывка «Положения о классном руководителе» видно, что классный руководитель должен был решать задачи, посильные лишь всей системе общественного воспитания. Как положительный факт отметим внимание к культуре поведения: поведение в транспорте и других общественных местах (не кричать, не драться, не толкаться). Педагоги должны были *бороться* за высокое качество успеваемости, а также и за глубокое усвоение основ науки. Практически это сводилось к жесткому контролю классного руководителя и родителей за выполнением домашних заданий, привлечению лидеров пионерской и комсомольской организаций, «отчитыванию» вместе с классным руководителем отстающего. Воспитание сознательного отношения к знаниям вбивалось, образно говоря "палкой".

Выбор профессии, и трудовое воспитание, а тем более «психологическая и практическая подготовка к участию в производительном труде» только декларировалась, классный руководитель подходил к этому формально, потому что в школе не было производительного труда, а на производстве - образцов культуры труда, куда водили детей на экскурсии. Классный руководитель твердил всегда одно и то же: если будете плохо учиться, то пойдете в ПТУ, или на завод. Школа ориентировала на институт, а тех, кто не справлялись с учебной программой на 4 и 5, отсеивала на производство.

Задача "укрепления здоровья" в условиях огосударствления человека ставилась на последнее место, потому что заниматься ей было некогда, ее понимали примитивно, как серию спортивных мероприятий, а не как сохранение психического и физического здоровья детей, помощи детям с уже имеющимися нарушениями в здоровье. Между тем отношение самого человека к своему здоровью - важнейший показатель его культуры.

Остановимся подробнее на некоторых подходах к организации работы по культуре здоровья учащихся в советской школе.

В своей речи А.В.Луначарский на I Всероссийском съезде по просвещению 26 августа 1918 года сказал, что «когда в школе будут преподавать хорошо подготовленные учителя, то давая урок рисования, они тут же будут следить за физическим образованием детей и так располагать свой урок, чтобы дети получили не утомление, а радость». В примерной инструкции классному руководителю школ I и II ступени (1927) говорится, что классный руководитель должен обследовать учащихся, советоваться со школьным врачом, заниматься профилактикой заболеваний, изучить учащихся с целью улучшения физического состояния, помогать и принимать меры педагогического воздействия в случае недостатков учащихся в интеллектуальном и *физическом отношении*; должен устанавливать тесные связи с учителями и учениками с целью устранения "*ненормальностей*" в требованиях и

отношениях преподавателя к учащемуся (перегруженность в работе, неправильная оценка и проч.) [220].

Особый интерес приобретает в связи с этим проект «Инструкции школам повышенного типа (1927), где приводится содержание работы концентральных комиссий (речь о которых шла выше):

а) планирование работы группы (класса) данного концентрала:

рассмотрение, оценка и утверждение преподавательских планов и рабочих программ, установление общего количества письменных и других работ по отдельным дисциплинам, установление общего количества экскурсий и порядка их выполнения, установление связей между дисциплинами (комплексность преподавания, межпредметные связи - прим. автора).;

б) установление бюджета времени учащихся: обсуждение и утверждение заданий по отдельным дисциплинам, дозировка материала, установление числа часов коллективной и лабораторной работы, установление числа часов классной и домашней работы учащихся, характер домашней работы учащихся и т.д. [209].

Вопросы, выносимые для коллективного обсуждения педагогов, связанные с предупреждением учебных перегрузок учащихся, давали возможность выработать единый подход к пониманию проблем ребенка, избежать возможных педагогических конфликтов.

В «Положении о классном руководителе 1947 года» также говорится о необходимости «регулирования режима школьников, нагрузки их домашними заданиями, общественной работой», а также систематическое наблюдение за здоровьем учащихся, постоянная связь по этим вопросам с военруком, физруком и школьным врачом" (280, с.28).

В «Положении...» 1971 года уже не ставится проблема регулирования нагрузок учащихся, а проблема укрепления здоровья в основном связывается с организацией спортивных мероприятий. В послевоенный период эти проблемы стояли достаточно остро, так как страна находилась в тяжелейшем положении после испытаний, выпавших на долю людей, и прежде всего детей. Пребывание общества в состоянии эйфории в конце 50-х годов, близость коммунизма, в большей степени связывалось с идейным единством народа, трудовым энтузиазмом. Считалось, что наличие «Морального кодекса строителя коммунизма» уже предполагает саморазвитие ребенка, а выполнение «триединой задачи» - идейная убежденность, нравственная чистота, физическое совершенство, - было настолько реально, что в ближайшее время должны были создаваться гармонически развитые личности. Поэтому сама проблема «здоровья» была заменена задачей «физического совершенства» [52].

Реформа 1984 года, а также «Временное положение об общеобразовательной школе» вновь затронула проблему здоровья учащихся, но на практике она решалась очень медленно. «Физкультминутки» и «часы здоровья» во многих школах не проводились, перегрузки учителей по предмету не оставляли места для добросовестной работы классного руководителя. К тому же

ориентация общества на рыночные отношения затронули и школу, где учителя заявляли, что за мизерную плату (30 рублей) они не будут осуществлять классное руководство, единственное что могут - вести классную документацию.

Воспитание в 90-х г. XX в. – начале XXI века

В конце 80-х – 90-х годах XX века ученые, такие как О.С. Газман, Л.А. Бондаревская, Л.И. Новикова и др. привносят новые смыслы в понимании воспитания. Появляется новое понятие – «гуманистическое воспитание». В этом смысле 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 с совместной выработки целей, актуализации идеалов, осмысления способов самоопределения в жизненной практике [97].

Газман предложил свое видение гуманистической концепции воспитания, в основе которой лежит признание экзистенциальной сущности ребенка и его права на свободное самоопределение и самореализацию, на индивидуальные образ жизни и мировоззрение. Он поддержал гуманистическое представление о человеке, как существе одновременно природном, социальном и экзистенциальном. Под экзистенциальностью понимаются способность к автономному существованию, умение самостоятельно (учитывая биологическую и социальную заданность, но преодолевая ее) строить собственную судьбу и взаимоотношения с миром. Чтобы реализовать три указанные ипостаси («биологическое», «социальное» и «экзистенциальное»), предлагалась «педагогика свободы», осуществляемая в четырех процессах. Эти процессы таковы: забота, обучение, воспитание, педагогическая поддержка. Проявление заботы - это удовлетворение первичных потребностей (в тепле, еде, гигиене, общении, сне и пр.), защита (от дурных людей, природных стихий, антикультуры), удовлетворение первичных интересов (игрушка, зрелище, досуг и пр.). Субъектами такой заботы выступают учителя, врачи, родители, старшие ребята. Воспитывать - обучать предполагалось при соблюдении трех принципиальных условий: гуманных содержания и направления передаваемых норм поведения; организации опыта гуманистических отношений; демократического стиля обучения. Педагогическая поддержка характеризовалась как совместное с ребенком определение его собственных интересов, возможностей, целей, а также способов преодоления препятствий на пути самостоятельного освоения мира, самовоспитания.

Возрождение интереса к феномену социального воспитания в педагогической науке в 80–90-х годах двадцатого столетия связано с актуализацией проблем социализации и социальной адаптации (Б.Н. Алмазов, В.Г. Бочарова, З.А. Галагузова, А.В. Мудрик, В.Д. Семенов и др.), этнопедагогике (Д.М. Абдуразакова, Г.Н. Волков), теории воспитательных систем (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, В.А. Семенов и

др.), развития социально-педагогических функций школы (В.А. Мясников). В это время появились исследования структуры среды, управления процессом взаимодействия детей со средой, интеграции и педагогизации воспитательного потенциала среды (Ю.С. Бродский, А.Т. Куракин, Л.И. Новикова, В.Д. Семенов). Наряду с исследованиями общего характера стали накапливаться знания о конкретных составляющих социального воспитания в работах В.Г. Бочаровой, А.М. Мудрика, М.М. Плоткина и др.

В 1990-х гг. произошли изменения в официальной стратегии воспитания. Перед школой была поставлена цель содействовать духовному обновлению общества. Отказавшись от авторитарного воспитания, школа должна обеспечить индивидуальное внимание к учащимся. Сформулирована необходимость посредством воспитания изменять деформированную при тоталитарном режиме психологию нации, формировать у нее новые ценности, соответствующие идеалам демократии, самоуправления, прав и свобод человека, плюрализма. Школу ориентируют на воспитание высоких нравственных стандартов, гражданской ответственности и самостоятельности. Новой задачей является подготовка к деятельности за пределами России.

Поликультурное воспитание выступает в виде альтернативы интернациональному социалистическому воспитанию, формировавшему личность вне национальной культуры. В современной России поликультурное воспитание означает интегративно-плюралистический процесс с тремя главными источниками: русским, национальным (нерусским) и общечеловеческим. При осмыслении этого процесса просматриваются две концепции.

Предлагается также воспитание на диалогической межкультурной основе, что, по мнению М.Н. Кузьмина, обеспечит гармонизацию национальных отношений и модернизацию различных этносов. Имея в виду такой подход, Министерство образования в начале 1990-х гг. сформулировало концепцию, которая исходит из объективного несовпадения культурных потребностей отдельных этносов и общегосударственных целей воспитания и образования. Отсюда выводится необходимость существования множества национальных школ, которые, с одной стороны, будут обеспечивать единый государственный стандарт воспитания и образования, а с другой – приобщать к национальной (этнической) культурной традиции, т. е. воспитывать личность, способную жить в поликультурном окружении. Такие условия предполагают создание школы, начальная ступень которой погружает в стихию родной культуры и языка, а средняя ступень выводит на общероссийское и мировое культурное пространство.

В России понимают необходимость воспитания собственной интеллектуальной элиты. Накоплен важный опыт работы с талантливыми детьми. Всемирную известность получила, например, детская математическая школа в Новосибирском отделении АН СССР. В 1989 г. была разработана долговременная комплексная программа «Талантливые дети», за

которую ответственен Российский культурный фонд. Фонд организует участие талантливых юных математиков, физиков, музыкантов в международных конкурсах, предоставляет им стипендии. В 1996 г. стипендиатами Фонда стало свыше 200 талантливых школьников.

Попытка специального обучения талантливых детей была сделана в возникших в начале 1990-х гг. гимназиях и лицеях. Открыты особые учебные заведения для талантливых детей, например, школа в Коптево (Москва).

Вместе с тем развиваются и иные традиции, направленные на поощрение самостоятельности, гуманности подрастающего поколения. Все большую популярность приобретает *воспитание, основанное на сотрудничестве, партнерстве*. В этих условиях ребенок оказывается полноправным участником педагогического процесса; возникают доверительные, непринужденные отношения между детьми и взрослыми; реализуются коллективные педагогические формы и приемы, осуществляется совместная деятельность учеников, учителей и родителей, рождается атмосфера радости и творчества.

Важную роль в таком воспитании приобретает самоуправление школьников. К началу 1990-х гг. ученические комитеты имелись практически во всех школах. Однако фактически они служили для манипуляции детьми. Поэтому продолжается поиск иных форм ученического самоуправления. В средних учебных заведениях стали учреждаться школьные советы в составе учеников, преподавателей, администрации, родителей, представителей общественности. Помимо вопросов обучения, они занимаются социальными проблемами учащихся и преподавателей. Но следует отметить, что пока школьные советы есть в немногих школах. Роль учеников в них крайне незначительна. Обычно реальная власть в школьном совете принадлежит директору.

Расширяются дружеские контакты российских школьников со сверстниками из других стран мира. В 1980-1990-х гг. некоторые школы Москвы, Петербурга, Владимира и других городов стали побратимами учебных заведений США, Англии, Германии, Франции. В одном только 1989 г. не менее 1500 наших ребят гостили в американских колледжах и около 1000 - в школах Англии [123].

Российские педагоги реализуют некоторые проекты, способствующие интернациональному воспитанию в духе общечеловеческих идеалов. Так, в 1990-х гг. в некоторых средних учебных заведениях стали действовать Евроклубы, участники которых специально расширяют свои знания о странах Европейского Союза.

Заметно увеличились масштабы поликультурного воспитания, которое осуществляется в определенном педагогическом контексте. Так, Федеральный государственный стандарт средней школы задан на русском языке. До конца 1980-х гг. этнический и национальный показатель нерусских школ состоял прежде всего в том, что преподавание в них велось на родном языке. Но этот показатель постепенно утрачивался. К началу 1990-х гг.

доминирующим типом нерусской школы оказалось учебное заведение с обучением на русском языке и преподаванием родного языка как одного из предметов. В результате несколько поколений нерусских народов получили воспитание вне родного языка и национальной культуры, на базе русского языка и редуцированной русской культуры. В 1990-х гг. в нерусских школах в качестве обязательного компонента введены программы языка, истории и культуры того или иного народа многонациональной России. Особое обучение представителей нерусских национальностей организуют не только в национальных республиках и образованиях, но и в местах их компактного проживания в других регионах. Например, в Москве в 1995 г. насчитывалось до 30 школ (татарские, еврейские, чувашские и пр.) с таким обучением. Программами общеобразовательной школы 1990-х гг. предусмотрены *главные направления воспитания*: формирование прочных нравственных принципов, гражданской ответственности на основе общепринятых духовных ценностей, освоение духовного богатства отечественной и мировой культуры, приобретение навыков общежития с представителями иных наций.

По-новому решаются задачи *гражданского воспитания*. Помимо традиционных дисциплин, на материалах которых осуществлялось гражданское воспитание, в программу вводятся факультативные курсы. Так, факультативный курс «Демократия: государство и общество» включает темы, которые позволяют получить представление о соотношении прав и обязанностей человека в демократическом обществе, о политических системах в современном мире, о формах государственного устройства.

В 90-х гг. беспокоит общество состояние физического воспитания. Здоровье каждого третьего российского школьника неблагополучно. В число причин входят недостатки школьной медицинской службы, физического воспитания и спорта. В школах не хватает спортивных залов, плавательных бассейнов.

В советский период политика огосударствления воспитания нанесла значительный вред традициям семейного воспитания. В настоящее время в российском обществе возрождается понимание того, что семья - едва ли не основной источник развития интеллекта, нравственного и эстетического формирования, эмоциональной культуры и физического здоровья детей. Семья должна решать вопросы воспитания совместно со школой. Проводниками такого сотрудничества должны стать традиционные родительские комитеты, а также новые органы, в частности, - школьные советы.

Организация *экспериментальных школ* в начале 1990-х гг. была признана одним из приоритетов школьной политики России. Теоретическими и практическими проблемами экспериментальных учебно-воспитательных учреждений заняты некоторые научные центры: Ассоциация инновационных школ и центров, Академия образования, научные учреждения школьного ведомства. В начале 1990-х гг. было проведено несколько конкурсов

инновационных учебно-воспитательных учреждений. В эти же годы при Академии образования было организовано свыше 10 опытных школ.

Экспериментальные школы рассматриваются как важное условие для развития отечественного образования. Например, согласно Классификации государственных общеобразовательных учреждений г. Москвы (1991), школы делились на два типа: традиционные и экспериментальные. Разрабатываются научно-методические рекомендации для экспериментальных (авторских) школ. Так, Д. Левис предложил предварительно убеждаться в объективной потребности эксперимента; учитывать приоритетные направления учебного заведения; определять теоретическую гипотезу; прогнозировать возможные изменения учебно-воспитательного процесса; изучать уровень, характер, мотивацию познавательной деятельности учеников; проводить маломасштабную пробную проверку экспериментальной программы.

В отдельных учебных заведениях предпринимаются попытки возродить опыт отечественных и зарубежных экспериментальных школ прошлого.

В России появились последователи «метода проектов» американского педагога У. Килпатрика и «Дальтон-плана» его соотечественницы Е. Паркхерст. В начале 1990-х гг., например, по «Дальтон-плану» работала школа № 7 г. Чайковского. Учителей и учеников этой школы привлекала возможность больше времени заниматься любимым предметом, интенсивнее общаться, приобрести условия для самостоятельности и ответственности.

Среди экспериментальных учебно-воспитательных учреждений прошлого, чей опыт также пытаются воспроизвести, нужно упомянуть Вальдорфскую школу Р. Штайнера. Перспективы применения ее опыта не однозначны. По мнению руководителя Московского Центра вальдорфской педагогики А. Пинского, ментальность россиян - благодатное поле приложения педагогических идей Р. Штайнера. Педагогический антропософизм он считает во многом альтернативным методикам интеллектуального развития, популярным в российской школе.

Российских энтузиастов вальдорфской педагогики привлекают ее обращенность к индивидуальному человеческому началу, отказ от энциклопедического образования, акцент на развитии художественно-эстетического вкуса. Они попытались перенести на российскую почву идеи Р. Штайнера (Каргополь-ский детский дом, Дом детства в Коми, Азаровский детский дом в Калуге, Ярославская вальдорфская школа и др.).

После 1987 г. на базе общеобразовательных общественных учебных заведений возникают средние школы нового типа - *лицеи, гимназии и колледжи*. Они учреждались по инициативе педагогов-новаторов (А.С. Бубман, А. Кспржак, Е.С. Токалер, С.А. Померанцев, А.М. Чикирев, Е. Ямбург и др.). В работе экспериментальных школ приняли участие преподаватели высших учебных заведений. Новые учреждения получили право на инновации - корректировку учебных программ и планов, форм и методов занятий, способов проверки и оценки знаний учащихся, принципов

комплектации учебных групп и пр. Изменения осуществлялись коллегиальными усилиями [123].

К середине 1990-х гг. государственные лицеи, гимназии, колледжи постепенно утрачивают новизну и превращаются в образцово-показательные учреждения. Подобные учреждения возникли во всех крупных городах, областях и регионах, сделавшись ориентирами при освоении трехкомпонентной программы образования. Например, гимназия № 6 в Пензе и школа-гимназия № 16 в Брянске избрали в качестве школьного компонента только один профиль - англоязычную литературу и английский язык. В Кирово-Чепецком и Воронежском лицеях школьный компонент многопрофильный (иностранные языки, искусство, риторика, прикладная экономика и др.).

В начале 1990-х гг. в России возник новый центр школьного экспериментирования - *частные школы*, само создание которых после более чем 70-летнего перерыва выглядело нетрадиционно.

В 1991 г. после распада пионерской и комсомольской организаций возник вакуум, который постепенно заполняется за счет трансформации прежних внешкольных ассоциаций и движений и появления новых. Однако не имеет такого воспитательного значения и общественного влияния на развитие ребенка как в советский период [123].

4.3. Современная система образования

1) Дошкольное образование дает детям элементарные знания. Дети начинают посещать детский сад с 1/1,5 года (ясли) и находятся там до 6 лет (также добровольно по желанию родителей). Существуют государственные и частные детские сады.

2) Начальное образование (начальная школа) начинается с полных 6 лет и длится в течение 4 лет (по результатам последних реформ в сфере образования). Начальное образование дети могут получать уже в гимназиях или лицеях, так как в России данные типы учебных заведений представлены комплексно – с 1 по 11 классы.

3) Неполное среднее образование в лицеях, гимназиях, общеобразовательных школах длится в течение 5 лет. Окончание 9 классов каждого из этих типов учебных заведений дает право на получение аттестата об общем среднем образовании. В 8-9 классах в ряде школ создано предпрофильное образование.

4) Полное среднее образование или производственно-техническое образование с правом поступления в техникум, колледж и другие профессиональные учреждения. По завершении обучения 10 и 11 классов школы, гимназии, лицея выпускники получают аттестат о полном среднем образовании и имеют полное право на поступление в ВУЗ. Это право распространяется также на окончившего любое профессиональное учреждение. В старших классах школы создано профильное образование.

5) Высшее образование с получением диплома специалиста, степени бакалавра, магистра или мастера с правом повышения квалификации в

университете или НИИ, по окончании которого получают степень кандидата наук, а позже – доктора наук.

Дошкольное образование в России

В российском образовании издавна существует расширенная система обеспечения дошкольного образования. В настоящий переходный период ей по-прежнему уделяется большое внимание, и она продолжает играть огромную роль в вопросах защиты детства и раннего воспитания и образования. Система посещения детских садов достаточно гибка, и родители могут выбрать тот вид посещения их ребенком, который их устраивает – полный рабочий день, неполный рабочий день, неполная рабочая неделя и т.п. Отношения между родителями и персоналом носят откровенный и доверительный характер. Это позволяет воспитателям многое узнавать о личности и индивидуальных запросах ребенка.

Важно отметить и тот факт, что детские сады являются многофункциональными учреждениями, которые, в дополнение к образовательным, выполняют попечительские, социальные и здравоохранительные функции. Детские сады предоставляют услуги по защите здоровья и оказанию помощи детям с отклонениями в развитии. Значительное внимание уделяется выявлению недостатков в физическом и интеллектуальном развитии воспитанников. Большая роль в разработке учебных планов и программ, а также в диагностике детей отводится психологам. Для лечения детей с физическими или мышечными отклонениями приглашаются физиотерапевты, в некоторых детских садах есть спортзалы и бассейны для проведения коррекционной работы. Логопеды оказывают помощь в коррекции дефектов речи и глотания. Социальные педагоги оказывают помощь ребенку и семье в организации своевременной социально-педагогической поддержки.

Начальные школы в России

Начальная школа в России является первой ступенью школьного образования, где дети приобретают фундаментальные знания для дальнейшего образования. В настоящее время в школе представлены три системы начального образования, базирующиеся на традиционной системе обучения, а также на теориях, разработанных отечественными учеными Л.С. Выготским, Л.В. Занковым, Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым. Все системы направлены на интеллектуальное и нравственное развитие учащихся. Дети могут теперь идти в школу в полные 6 лет. В настоящий момент дети проходят тестирование при зачислении в школу, где проверяется их интеллектуальный уровень.

Общее среднее образование

В возрасте 10 лет, то есть после начальной школы, дети переходят в основную среднюю школу, обучение в которой продолжается 5 лет. В 15 лет они заканчивают эту ступень в соответствии с законом (то есть заканчивают курс программы основной школы) и получают аттестат о неполном среднем образовании. Затем они могут либо продолжить свое образование в школе

(то есть пройти курс образовательной программы полной школы) и получить по его окончании аттестат о полном среднем образовании, либо поступить в начальные или средние профессиональные училища.

С 2009-2010 годам вся Россия должна перейти на всеобщее 11-летнее школьное образование.

Лицейское образование

Лицей - тип среднего или высшего учебного заведения в Российской Федерации с начала 1990-х гг. с углубленным изучением дисциплин по определенному профилю.

Имея общие черты с гимназиями, лицеи, однако, принципиально отличаются от них тем, что взаимодействуют с ВУЗами и к настоящему времени приобрели признаки обучения, направленного на индивидуальное развитие личности.

Сегодня лицейское образование развивается прежде всего в школах с физико-математическим уклоном, деятельность которых иницируется университетами и техническими ВУЗами.

Обучение в российских лицеях длится с 1 по 11 класс, то есть все 10 лет учащиеся могут получать образование в рамках одного заведения. Так же, как и в немецких школах такого типа, профили лицеев (гуманитарный, естественнонаучный, математический) предполагают упор на предметы данных блоков.

Гимназии в России

Гимназии – это государственные образовательные учебные заведения среднего типа. Здесь учатся дети с повышенной мотивацией к учению.

Так же, как и в других типах средних общеобразовательных заведений, гимназия предоставляет возможность получить образование, достаточное для продолжения обучения в университете. В гимназию можно перейти из другого типа школ как в течение учебы на основной ступени образования, так и по ее окончании. В этом случае выпускникам 9 классов гимназии также вручаются аттестаты об основном среднем образовании, после чего они решают, остаться им здесь для получения полного среднего образования, или пойти в учебное учреждение профессионального типа.

В результате нововведений в нашей стране, касательно образовательной сферы, в конце обучения выпускники гимназий сдают обязательный единый государственный экзамен (ЕГЭ) (Татьяна Беспалова).

Однако проводимая модернизация образования положительных результатов не дает. Система образования часто продолжает жить вопреки проводимым реформам. К сожалению, слепое копирование американского и западноевропейского опыта в надежде достичь таких же успехов без учета их особенностей, ошибок и национальных отечественных традиций в воспитании и образовании, приводит к иным результатам, которых искренне хотелось добиться многим нашим педагогам. В то же время отрадно то, что большинство из них, воспитанных на скорее гуманитарных принципах, свойственных нашему народу и уходящих корнями в историю,

культуру русского народа, быстро осознали это и стали гораздо больше внимания уделять ребенку в процессе его развития и саморазвития.

4.4. Современные модели воспитания

Выбор предлагаемых моделей современного воспитания в образовательных учреждениях России неслучаен. Он соответствует педагогической позиции автора, которая заключается в понимании современной школы как образовательного учреждения, основанного на гуманистических и духовных ценностях с демократическим устройством, возможностями для реализации идей свободного воспитания, что соответствует историко-педагогической и этнокультурной традиции России, культуросообразному образованию. В данных школах дети становятся подлинными творцами своей судьбы в условиях культурно-воспитательной среды при поддержке педагогов и способными к активному развитию себя и общества в целом.

Воспитательная модель ГОУЦО №686 «Класс-Центр» (директор С.З. Казарновский). Это образовательное учреждение с дополнительной музыкально-драматической специализацией. По окончании школы учащиеся получают аттестат об образовании и диплом музыкальной школы. В Образовательной программе «Класс-Центра» представлены направления творческого развития учащихся в соответствии с современными ценностями и тенденциями культурной парадигмы образования, направленные на создание условий для творческого развития и саморазвития личности школьника. В образовательном учреждении «Класс-Центр» создана подлинная творческая атмосфера, базирующаяся на гуманистических ценностях, таких как сотрудничество, педагогическая поддержка, саморазвитие, любовь к детям, толерантность. В школе созданы разнообразные детские, детско-взрослые сообщества (клубы, центры), развиваются демократические формы управления (педагогическое, ученическое, родительское самоуправление). Создана психологическая служба, направленная на оказание помощи и поддержки ребенку в его развитии и саморазвитии. Уникальность школы представлена традициями в осуществляемых образовательных и творческих программах, взаимоотношениях педагогов и школьников, праздничных мероприятиях, символике. Ребенок чувствует себя комфортно и свободно, но не распущено. На переменах дети играют в шахматы, читают книги, общаются, сидя на подогретом полу. В школе создана подлинная система самоуправления: дети активные участники проектов, временных коллективов по решению школьных проблем и дел, творческих проектов.

Директор ЦО является в педагогическом коллективе лидером, а не только администратором, делегирует полномочия на нижние этажи управления, способствует созданию ситуации успеха в профессиональной деятельности учителя.

Школа организует дополнительное образование через творческие студии, музыкальную школу, мастерские, центры, спортивные и технические

секции и кружки. В рамках реализации Программы развития ЦО, деятельность музыкальной и драматической школ. Показателями эффективности работы являются не только умения и навыки, приобретенные учащимися, но и выход «творческого продукта» - открытые уроки, показы, концерты, спектакли – то, без чего не может существовать творчество.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в Центре образования «Класс-Центр» используются на всех этапах образовательного процесса. За годы экспериментальной работы в Центре была создана и действует автоматизированная система управления учебно-воспитательным процессом (УВП). Для оперативного информирования родителей о происходящих в Центре событиях в фойе школы установлен информационный телевизор, по которому транслируется необходимая учебная информация, а также фильмы о проведенных мероприятиях. В Центре организован издательский комплекс, включающий не только персональный компьютер повышенной мощности, но также обрезающий и брошюровочный аппараты, цветной лазерный принтер, различную множительную технику, в том числе цветную. В издательском комплексе печатаются школьные издания (школьная газета, литературные альманахи), а также различные информационные материалы (объявления, поздравления, программы и т.п.). В Центре имеется студия компьютерной графики на базе компьютеров «Макинтош», в которой учащиеся и преподаватели реализовывают свои творческие замыслы. Кроме структурированной компьютерной сети в Центре были созданы радиосеть и телевизионная сеть, которые также используются в образовательном процессе. В Центре была создана современная видеостудия, позволяющая создавать видеофильмы, накладывая различные эффекты на высоком профессиональном уровне; действует звукозаписывающая студия, где учащиеся и преподаватели имеют возможность не только готовить материалы к урокам и проектам, но и записывать музыкальные произведения в собственном исполнении или собственного сочинения.

С 1998 года в ЦО успешно работает американская программа «Международные языковые программы» (ILP) по методике «International Language programs». Все занятия проводятся носителями языка на английском без русского перевода.

В рамках реализации программы «Пятая четверть» были организованы школьные летние лагеря (на базе загородных летне-оздоровительных комплексов), а также следующие выезды с учащимися ЦО по России и за рубеж: летний о/л «Юность», поездка в г. Санкт-Петербург, в село Михайловское, г. Волгоград, г. Рига, г. Киев, г. Вашингтон и т.д.

Ведущую роль в реализации программы «Театр как система образования» играют предметы драматической школы, среди которых особое место – занятия по предмету «История про театр», которые проводятся в форме просмотров спектаклей и видео обсуждений, выполнения творческих заданий – индивидуальных и коллективных устных, письменных. Работы

учащихся периодически вывешиваются на «Стене не плача», 8 классы сдают выпускной экзамен по предмету в форме защиты творческих проектов. По итогам экзаменов проводится выставка макетов и письменных работ. Авторы наиболее интересных проектов получают рекомендацию – посещать мастер-класс по театроведению в 10-11 классе. Спецконкурс «*Театроведение*» рассчитан на 2 учебных года (2 часа в неделю) для учеников 10-11 классов, решивших связать свою будущую профессию с театром. Театральные постановки ЦО («Тикки-Тикки Тембо», «Новое платье короля», «Скуби-Ду», «101 далматинец», «На острове», «Волшебник из страны Оз», «Три танцующих принцессы», «Красавица и чудовище», «Туристы», «Властелин колец», «Дети шпионов», «Алиса и Алекс», «Гарри Потер» и другие) попадают в программы различных фестивалей, а детские коллективы получают предложение принять участие в гастролях не только в Москве, но и за её пределами: фестиваль в рамках программы «Театр, где играют дети» г. Новокузнецк; «Бумбарамбия» спектакль «Правда, мы будем всегда» и т.д.

Интерес представляет программа «*Энциклопедия*», которая была разработана с целью развития у учащихся компетенции принятия общечеловеческого опыта как собственного, воспитания потребности школьников в образовании и самообразовании, формировании представления учеников о культуре как о целом. Разработана и внедрена методика проведения совместных уроков педагогами разных школ на основе общих интегративных понятий, программа «УПК» (Успешная Публичная Коммуникация), а также выпущен первый сборник эссе «Мировоззрения». Для реализации проекта «*Энциклопедия*» как новой интегративной технологии были скорректированы тематические и поурочные планы всех учителей, проводились регулярные семинары для педагогов, индивидуальные консультации, совместное проведение уроков (математика - муз. литература, литература-математика, литература - история, история - ИЗО, биология- математика, биология -сцендвижение, литература-сценречь, физика - сольфеджио и др.). Результатами проекта «*Энциклопедия*» стали так же выпуск книжки «Дневник счастливых людей из 26», «Пушкин - это наше», «Сонник». Перечисленные формы и методы работы школы, ее оснащенность характеризует школу Казарновского как школу , в которой создана подлинно культуросообразная среда, соответствующая не только сегодняшнему дню, но и завтрашнему.

Воспитательная модель гимназии №11 г. Ельца

Цель деятельности педагогов – определить содержание социально-педагогической поддержки ребенка в условиях развития культурно-образовательной среды гимназии.

В культурной среде школы педагоги определяют задачи реорганизации школьных помещений и зон рекреации, организации культурной деятельности в детских сообществах, а также преобразования учебных программ и планов на принципах разнообразия, вариативности и альтернативности в соответствии с результатами диагностики

образовательной деятельности школы. Это дает ученику возможность выбора деятельности, родителям – возможность увидеть перспективы и потенциал своего ребенка, школе – стать подлинным культурным центром для детских и детско-взрослых сообществ. Но одновременно это дает педагогу возможность повысить свою педагогическую культуру, поскольку культурная среда школы не может функционировать, если учительская среда консервативна и не воспринимает нововведения.

В разные периоды работы гимназии по эксперименту воспитательная деятельность коллектива осуществлялась по направлениям: «Здоровье», «Общение», «Учение», «Досуг», «Семья», что соответствует основным сферам жизнедеятельности ребенка.

Определяющим элементом культурной среды являются те уникальные отношения между ее субъектами, которые направлены на развитие и саморазвитие личности. Они пронизывают все компоненты культурной среды школы. Именно эти отношения создают тот особый образ жизни, в котором творчество, социальные инициативы, познавательная активность, взаимопомощь и сотрудничество детей и взрослых «заряжают» других без всякого принуждения и насилия. Тем самым создаются условия для свободного выбора тех сфер, которые направлены на реализацию актуальных потребностей и интересов личности и востребованных современным обществом.

В настоящее время в гимназии работают 10 штатных классных воспитателей, 29 классных руководителей, участвующих в экспериментальной работе.

Участники эксперимента не только осваивали содержание работы классного воспитателя, но и активно способствовали изменению профессиональной позиции педагогического коллектива образовательного учреждения. В результате была создана уникальная культурно-образовательная среда, позволяющая успешно решать проблемы учащихся, способствовать развитию базовой культуры школьника.

Классные воспитатели осуществляли свою деятельность в классах второй ступени: проводили диагностические исследования классного коллектива, учащихся, семьи, выявляли их проблемы. На основе полученных данных оказывали помощь детям в решении их проблем: проводили мероприятия, диспуты, экскурсии, походы, игры, взаимодействовали с родителями и специалистами. В конце учебного года анализировали свою работу, вносили коррективы, планировали деятельность на новый период.

В процессе эксперимента гимназия активно пропагандировала свой опыт работы на областных семинарах и конференциях. Результатами работы можно считать активное участие гимназистов в олимпиадах и конкурсах городского, областного и всероссийского уровня, отсутствие уголовных правонарушений, заинтересованность учащихся в учении.

За время работы в рамках экспериментальной площадки коллективу во главе с заместителем директора по ВР МОУ гимназии № 11

А.Ю. Пономаревым удалось вывести на качественно новый уровень взаимодействия классных воспитателей, классных руководителей с психологической службой гимназии. Педагог-психолог теперь не просто исполнитель специфических действий и методик, а диспетчер-консультант, осуществляющий консультативную помощь, направляющий деятельность классных воспитателей. Высокий уровень педагогической культуры обеспечивает постоянный процесс повышения квалификации. Это и самообразование, и семинары в методическом объединении. Этому способствовали и курсы повышения квалификации, организованные на базе ЕГУ им. И.А. Бунина специально для КВ. Данные курсы не только систематизировали знания КВ в вопросах психологии, но и дали им право использовать элементы «социально-активного обучения» в своей повседневной практике.

В гимназии ведется работа по созданию «мобильного информационного центра» на базе школьной библиотеки, задачей которой является обеспечение деятельности классных воспитателей и классных руководителей оперативной информацией по новациям в сфере воспитания (формирование архива, картотеки, открытие нового сайта гимназии).

Создан и открыт единственный в городе специализированный кабинет психологической разгрузки, релаксации и рефлексии.

Данная гимназия являлась участником Всероссийского эксперимента «Классный воспитатель» под руководством член-корреспондента РАО Газмана О.С., который проводился в 1991-1996 годах.

Коллектив гимназии сотрудничает с Липецким ИРО, Елецким государственным университетом им. И.А. Бунина, Орловским государственным университетом, Московским городским педагогическим университетом, что помогает в процессе организации и развитии экспериментальной работы.

Воспитание в школе М. Щетинина

Школа была создана как эксперимент в системе среднего образования.

Истоки эксперимента лежат в 80-х годах XX века.

По сути, это *школа интернатского типа*, она представляет собой обособленный комплекс жилых и учебных корпусов. Ученики постоянно проживают на территории школы, иногда выезжая домой. *Строительство, обслуживание, ремонт и эксплуатация помещений и всей территории осуществляется самими учащимися - это отличный способ приобрести все необходимые для жизни навыки* Занятия в школе проводятся круглый год. Обучение основывается на *принципе отказа от стандартных систем образования*. Практикуется метод погружений, в котором изучение различных предметов разделено по дням. Погружения происходят периодически, примерно раз в несколько месяцев. Период их проведения колеблется от нескольких дней до нескольких недель. При этом расписание занятий, как и

режим дня, может меняться ежедневно, потому что большую долю в жизни учащихся занимает физическая работа.

Помимо классических наук, в программу обучения включены этнические танцы, различные системы рукопашного боя, а также разные учения эзотерического толка.

Система образования внутренних коллективов и дисциплинарного контроля сходна с армейской.

Особенности методики преподавания в школе Щетинина:

1. Разновозрастные группы учащихся.
2. Отсутствие системы классов.
3. Отсутствие чётко установленной системы проведения уроков.
4. Отсутствие отдельных учебных кабинетов. Уроки проводятся в любом удобном помещении на территории школы, либо вне их.
5. Отсутствие дипломированных педагогов. Ученики самостоятельно изучают научный материал.
6. Отсутствие балловой системы оценок.

Поступают в школу круглый год, но нужно пройти собеседование у Щетинина М.П. Кстати, поступают не только очень одарённые, но и такие, кто не особо хорошо в обычной школе учился: главное - умение приспособиться к обстоятельствам и желание учиться и узнавать новое, и - способность выдержать крайне суровый режим с малым количеством свободного времени.

Лучше поступать в школу Щетинина после окончания начальной школы. Трудности могут быть - в общении и налаживании отношений, в поиске друзей и т.д. Также ребёнок должен быть готов в бытовом смысле - постирать, помыться, следить за своими вещами - как мальчики, так и девочки.

Качество образования высокое, выпускники без труда поступают в ВУЗы и т.д.

Большое внимание уделяется закаливанию и воспитанию патриотического духа. Встают в школе рано, на рассвете, затем пробежка и обливание в местной речке - в любое время года. Режим очень сложный, выдерживают далеко не все. Для ребят также есть ещё дежурство (круглосуточное).

Есть свой малый конференц-зал, хореографический зал, спортивная площадка, кухня-столовая, пекарня, цех по производству соевого молока и другой продукции, баня, столярные мастерские, скважины для забора воды.

Здесь не учат любви к Родине, помощи людям, умению учиться. Все происходит как бы между прочим, просто проходит день за днем. И устремленность к цели, уважение к родовой памяти, отказ от злости, зависти, грубости становятся частью детской натуры. Потому что каждый волен сделать свой выбор - остаться или уехать, ибо нарушать основы общины нельзя. Существует мнение, что Щетинин отрывает своих воспитанников от всего остального мира и тем губит детские судьбы. Действительно, он отрывает их от насилия и злобы, но тут же устанавливает единство со

всемирным сообществом, для которого любовь к Родине, нравственная и духовная чистота, утверждение человека являются высшими ценностями. Школа Щетинина - настоящая община в самом лучшем понимании. Устремленность к цели, общие интересы и энтузиазм, преданность идеалам и любовь к ближнему, взаимоподдержка и взаимопомощь, высшая организованность, исключая такие понятия, как нарушение дисциплины и правонарушение, возвышенное понимание чувства Родины, творческий, созидательный труд каждого, подчеркнутое уважение к родовой памяти, к предкам, к родителям, полный отход от дурных человеческих пристрастий - от курения и алкоголизма, от злости и тщеславия, от зависти и ненависти. И все это исключительно только на основе добровольного выбора каждого ученика. Здесь живут так: хочешь остаться - поживи сперва пару недель, сделай выбор, а потом решай окончательно. Ибо нарушать нравственно-духовные основы нельзя.

Первое основание, на котором держится щетининская педагогика, - нравственно-духовное развитие каждого. Вера в Бога не афишируется, нет специальных занятий по религии. Она растворена в самой жизни. Здесь живут, любя и уважая друг друга, трудятся на общее благо, учатся, чтобы учить других, творят красоту, чтобы радоваться самим и доставлять радость другим. Нравственно-духовное развитие каждого есть результат самого образа жизни, а не нравоучений и показов.

Глаза каждого молодого человека светятся, на лице у каждого - внутреннее спокойствие и созидательная радость. Им хорошо!

Еще одна основа - это устремленность к познанию. Добровольно организованная разновозрастная группа "школьников" решает погрузиться на этот раз, скажем, в науку анатомия и физиология с основами цитологии и биохимии. В это самое время другая подобно же организованная группа может погрузиться в науку органическая химия. Приезжают ведущие специалисты, профессора из Шуйского и Армавирского (или из других) вузов. После выхода из погружения начинается период самоподготовки. Группа разбивается на подгруппы от двух до трех - пяти человек, к ним идут на помощь в качестве учителей и их помощников те, кто уже сдал зачеты по данной науке и защитил право быть учителем. У них уже заготовлены все наглядные материалы, схемы, им уже известны учебники и информационные источники. Маленькие группы находят укромные уголки в учебном и других корпусах и с завидным упорством и интересом усваивают знания в полном объеме, заодно, со своей стороны, тоже нарабатывают наглядные материалы, чтобы, получив право быть учителем для других, достойно справиться с делом. После того как в подгруппах завершится период самоподготовки, ребята идут на зачеты.

Самое главное основание щетининской школы - это утверждение прекрасного во всем: и в том, как чистится картошка и как укладывается кирпич за кирпичом, и в том, как танцевать и петь, что читать и как разговаривать с человеком. Третья образовательная основа - это труд, точнее,

любовь к труду в любых проявлениях. Учащиеся и студенты с огромным энтузиазмом строят корпуса: они планируют их, составляют архитектурные проекты, ведут расчеты, грузят блоки и кирпичи, делают раствор, укладывают паркет, строят мосты через речку, прокладывают дороги, берут заказы на ремонт зданий, домов отдыха и санаториев, спешат помочь в совхозе собрать урожай, обрабатывают свою землю, пашут, сеют, обслуживают цехи и мастерские, дежурят и готовят вкуснейшие обеды, чистят картошку, держат в безупречной чистоте все помещения, двор. Каждый из них чистый и опрятный, любит выглядеть элегантно, а когда особые дни, праздники, парни надевают казачью форму, все они - казаки. Труд, в основе которого лежит осознанная устремленность к благу, к утверждению красоты, к самовыражению, способен породить чудеса. Четвертое образовательное основание - это чувство прекрасного, утверждение прекрасного во всем: и в том, как чистится картошка и подается на блюде, и в том, как укладывается кирпич за кирпичом, чтобы получился дворец, и в том, как разрисовываются стены помещения, чтобы каждому было уютно и хорошо, и в том, как танцевать и петь, что читать, как разговаривать с человеком. И в мыслях, и в деяниях все подчиняется законам красоты, одухотворенности. Тишина и спокойствие - тоже как сущность, которая творит общий дух умиротворения, творчества и полета.

Пятое образовательное основание - это мощная физическая подготовка каждого: маленького и взрослого, ученика и учителя, девочек и мальчиков. Работа эта происходит на основе русского рукопашного боя, который пронизан особой философией и эстетикой. Философия такова: владение русским рукопашным боем нужно только с целью самообороны и самозащиты. Важно не поразить нападающего, а своей внутренней силой помочь ему снять агрессию, озлобленность; если это не удастся, то применять искусство рукопашного боя до той поры, пока нападающий не поймет, что нет хода его намерениям, то есть не добить его, а приостановить развитие его злости.

Детей в школу Щетинина везут с разных концов России и СНГ. От некоторых родители просто избавляются, ибо не справляются с их воспитанием. И дети обретаю здесь и дом родной, и радость жизни.

Воспитание по Амонашвили

(составлено на основе высказываний Ш.А. Амонашвили и его последователей)

Основы воспитательной философии Ш.А. Амонашвили заложены в его следующих высказываниях:

Воспитывая ребенка, мы сотрудничаем с Богом. Если так подходить к ребенку, то многое станет ясным, и мы увидим, что все дети стремятся к развитию, и нам не нужно заставлять их учиться, наоборот, нужно не мешать им в этом, как это делает авторитарная педагогика.

Любовь – не хаос, гуманная педагогика – не вседозволенность. Это воспитание любовью, которая организует и созидает.

Каждый ребенок пришел в этот мир не случайно: он рождается потому, что должен был родиться, он пришел как бы на зов людей. У него своя жизненная миссия, которой мы не знаем, – может быть, великая, и для того он наделен величайшей энергией духа. И наш долг – помочь ему выполнить ее.

“Любая наука нужна лишь для возвышения человека. Не странно ли, что у нас школьник – вечная жертва преподаваемых ему наук? Не сама история, химия, физика важна в школе, а история, химия, любая наука должна быть проводом, через который учитель проводит свет” – в этом постулате, почти афоризме, весь Шалва Амонашвили, с его молитвенным поклонением перед духом и делом учителя, с его верой в космическое происхождение каждого ребенка и его особую миссию.

Современное значение слова “школа” утратило суть духовности и суть радости, и школа стала названием учебного заведения, вооружающего подрастающее поколение знаниями и умениями, – считает Амонашвили. – Но школа (лат. Скале) есть скалистые, трудные, требующие силы воли ступеньки лестницы восхождения, возвышения души. Школа трактуется также как дом радости (греч.), что не отрицает сложности восхождения по скале, ибо истинную радость можно пережить только в процессе преодоления трудностей. Не подвергая сомнению значимость знаний и умений, смею утверждать, что качество знаний, ценность идей, мыслей и деятельности человека зависят не только от знаний, но и от их духовной насыщенности. Надо ли напоминать, как опасно для общества давать бездуховному, бессердечному человеку современные высшие знания о законах природы, человеческой психики и Вселенной? Поэтому основа основ в школе Амонашвили – уроки духовной жизни.

Ради чего мы живем? Что такое жизнь и как она могла возникнуть? Высшие и низшие качества человека. Что такое любовь? Как любить? Что такое мысль, как человек думает? Как управлять своим мышлением, знать, о чем и как думать? Что такое бессмертие?

Духовная жизнь есть высший план бытия, та скрытая, нематериализованная действительность, которая творит как внутреннюю, так и внешнюю материальную действительность. Упадок духовной жизни задерживает эволюцию человечества, подъем духовной жизни определяет его расцвет и прогресс. Следует только сожалеть, что традиционная, а также многие инновационные школы недооценивают значение духовной жизни в человеке, и ребенок предоставлен самому себе в сотворении своего духовного мира. Это величайшая трудность для ребенка, и она редко увенчивается успехом. В душе и сердце ребенка должны быть поселены светлые образы, мысли и мечтания – чувства прекрасного и понимание беспредельности, ответственность за свои мысли и устремленность к благу, мужество и бесстрашие, служение планетарной и космической эволюции, чувства заботы и сострадания, сознание жизни, смерти и бессмертия... Находясь среди

светлых и возвышенных образов, располагая таким богатством, душа начинает трудиться, создает свой мир, творит и притягивает новые образы.

Как проводить такие уроки?

Основной способ – беседа учителя, свободные обсуждения, чтение легенд. А есть еще: мечтания о полетах в дальние миры, о строительстве своих городов и государств; молчание и думание (уроки молчания) о самом себе, о близких и родных, об улучшении жизни людей; обращение к своему сердцу, занятия по саморазвитию умения видеть сердцем и болеть душой.

А еще есть практика: посылание добрых мыслей близким и родным, людям планеты, детям Земли, запись сновидений, ведение дневника о своих переживаниях, философствование.

Такой урок не кончается, даже когда ребенок идет домой: учитель остается в его душе, добро – в его мыслях.

В таком образовательном процессе ребенок научается менять, улучшать, совершенствовать условия этой жизни, повышать ее качество, а не приспосабливаться к уже сложившимся условиям.

– И школа должна не приспосабливаться к жизни, а двигаться сама: иначе жизнь не будет развиваться. Более того: школа должна жить жизнью сегодняшней, а не вчерашней. Даже завтрашней.

Особенности образовательного процесса в Школе Жизни

Образовательный (педагогический) процесс в Школе Жизни характеризуется специфическими особенностями, которые придают ему гуманно-личностную направленность.

Первая особенность

Ребёнок есть деятельное существо, имеющее свои ещё не развитые и не проявленные силы и духовную безграничность. Поэтому образовательный процесс должен охватить Ребёнка полностью, со всей его природой, принимать его следует таким, какой он есть, и творить в нём развитого, свободного и образованного человека. Оптимистическая, жизнеутверждающая и жизнерадостная сила образовательного процесса заключена во внутренней преемственности созидательных духовно-природных сил в Ребёнке и творящей мощи человека-воспитателя, человека-учителя, направленной на сотворение Благородного Человека, достойного щедрости Творца.

Вторая особенность

Ребёнок есть целостное явление, и в нём развивается целостная личность. Целостность Ребёнка проявляется и утверждается в жизни и жизнью. Ребёнок не существует без личной жизни; она вбирает в себя всю совокупность окружающих его явлений в виде переживаний, впечатлений, стремлений. Жизнь влечёт Ребёнка в его будущее, и он стремится войти в неё со своей зрелостью и свободой, долгом и заботами, в качестве равноправного члена общества. Исходя из сказанного, в силу целостности личности Ребёнка, образовательный процесс тоже должен быть целостным, а условием этого

является развивающаяся в многообразных формах жизнь Ребёнка, жизнь детей.

Третья особенность

В жизни Ребёнка можно различить два её уровня: первый уровень есть спонтанная жизнь, то есть жизнь, проявляющаяся без педагогического вмешательства; второй уровень есть педагогизированная жизнь. Образовательный процесс составляет второй уровень жизни Ребёнка. Этот уровень жизни, как высший, должен вбирать в себя и первый уровень — спонтанную, самобытную жизнь Ребёнка и детей. Урок лишается своего традиционного построения и нацеленности на обучение и преобразуется в неформальный, взаимоустремлённый конкретный процесс общения, процесс сотрудничества, в ходе которого решаются цели и задачи образования.

Четвёртая особенность

Мир есть венец сотрудничества. Зерно духа сохнет без влаги взаимности. Сотрудничество должно быть добровольным. От сердца к сердцу — таков закон сотрудничества. Вся жизнь в мире зиждется на идеях общежития и сотрудничества. Это значит: объединение целей и устремлений, сил и знаний; согласованность и взаимопонимание; взаимность и сорадость в успехе; взаимоуважение и взаимоутверждение. Стремление к сотрудничеству с людьми есть прирождённая черта Ребёнка, оно заложено как в его движущих силах, так и в индивидуальной направленности, в сути назначения в жизни. В силу сказанного сотрудничество взаимотношения учителя с детьми должны стать естественным качеством гуманного образовательного процесса. Ребёнок в школе ведёт деятельность, которая поднимает его выше самого себя в духовном, нравственном и познавательном плане, и только сотрудничество делает возможным, чтобы воспитание опережало обучение, а обучение опережало развитие. Осуществление сотрудничества в образовательном процессе зависит от личностных качеств учителя. Учитель сам устремлён к сотрудничеству с людьми в своей каждодневной жизни, пробуждает дух сотрудничества в каждом ребёнке, насаждает этот дух в многогранной жизни детей.

Пятая особенность

Личность Ребёнка не станет полноценной без такого мощного качества познавательной активности, без такой глобальной способности, какой является оценочная деятельность. Оценочная деятельность осуществляется на базе аналитического сопоставления результата познания с образцом, эталоном этого результата. В силу разнообразия эталонов (материализованные, процессуальные, идеальные, личностные, общественные и т.д.) разнообразны и акты оценочной деятельности. В образовательном процессе ведётся целенаправленное развитие и выращивание в Ребёнке способности к оценочной и самооценочной деятельности: принятие или творение эталонов, образцов, присвоение способов оценочных сопоставлений, оценочных, самооценочных суждений, контроля и самоконтроля и т.д.

Учительская оценочная деятельность, со своей стороны, утверждает в Ребёнке успех и предотвращает от неудачи. Всё это в образовательном процессе рождает содержательные оценки и упраздняет всякие формальные отметки и награды: цифровые, словесные или знаковые, материализованные или материальные. Из класса в класс дети переходят на основе характеристик учителей, а в год два раза дети готовят для своих родителей пакеты с образцами своей познавательной и творческой деятельности.

Шестая особенность

Вдохновителем образовательного процесса в Школе Жизни является Учитель. Гуманно-личностный подход к детям осуществляется учителем, который придерживается его основных идей и принципов и стремится к их творческому осуществлению. Учитель Школы Жизни следует «заповедям»:

- Верить в безграничность ребёнка — он есть Микрокосмос.
- Верить в свои Педагогические Способности — «Я от Бога учитель».
- Верить в силу Гуманной педагогики — в ней Творящая Энергия.

Творцом будущего является учитель. Гуманная педагогика есть достояние для устремлённого учителя, для учителя такого склада, который целенаправленно развивает в себе высшие человеческие качества, так необходимые для профессиональной жизни: любовь и доброту, творчество и новизну, интуицию и мудрость, оптимизм и терпение, мужество и преданность, понимание своего учительского величия и скромность.

Воспитательная модель «Школы Самоопределения»

Распоряжением N 916-РП от 29 ноября 2011 г. Правительством Москвы Государственному бюджетному образовательному учреждению города Москвы Центру образования N 734 «Школа самоопределения» присвоено почетное наименование «Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы Центр образования N 734 "Школа самоопределения" имени А.Н. Тубельского» в честь его первого директора-экспериментатора. Александр Наумович стал в России одним из лидеров гуманистического, демократического подхода к школьному образованию. Он не боялся отстаивать свои ценности и как никто другой умел вдохновлять, объединять, создавать атмосферу со-трудничества и со-творчества, заражать своей энергией всех — учителей, детей, родителей. В школу №734 Александр Наумович пришёл в самом начале перестройки — в 1985 году, стал её директором и беспрестанно 22 года руководил ею до своего последнего дня. Коллективом учителей и детей были подхвачены его новаторские замыслы. Несколько ударов пришлось принять директору, чтобы отстоять право детей и школы жить своей жизнью. В середине 80-х школа была на грани закрытия: непривычной была свобода самовыражения даже для перестроечных времён. Пройдя нелегкий путь, в 1987 году школа стала авторской школой Тубельского, «Школой самоопределения», центром реформ образования периода перестройки. В 1990-м А.Н. Тубельский был избран президентом Ассоциации инновационных школ, а в 2000-м — президентом Ассоциации

демократических школ России. Большое внимание уделял он воспитанию нового поколения педагогов. На базе НПО занимались студенты-педагоги, регулярно организовывались семинары учителей.

До последних дней А.Н. Тубельский работал профессором Московского педагогического государственного университета. Является автором и редактором 16 книг и более 150 статей по проблемам нового содержания образования, развития демократического уклада школьной жизни.

С 2000-го года НПО «Школа самоопределения» является инициатором организации Ассоциации демократических школ, призванной оказывать помощь в создании демократического уклада. Семинары, сборы, ролевые игры, праздники, ночные десанты по уборке школы, зимние и летние лагеря, создание Совета Школы и школьной Конституции, погружения, индивидуальные образовательные планы, экспертные советы и детско-взрослые экспертизы, творческие, научные и проектные работы, эксперименты, проблемные группы и педагогические пленумы, новые школьные сборники со статьями учителей и работами учеников, самоопределение и рефлексия, стажировки и выездные экзамены – вот далеко не полный список того, чем жила и живет сейчас школа 734, или НПО «Школа самоопределения».

В разные годы коллектив школы работал над такими программами, как Демократизация школьного уклада, переход к универсальным умениям, разработка новых форм оценивания, проекты школы полного дня и многие другие. Самой важной особенностью НПО «Школа самоопределения» является то, что она постоянно меняется, ведь учителя и ученики все время пробуют разные формы организации учебы, жизни.

«В нашей школе мы пытаемся создавать такую модель, где детям предоставляется максимальная свобода выбора тем и способов работы, где ученика привлекают к постановке личных целей и задач в образовании, где учитывается индивидуальный темп, личный опыт, стиль и способности учеников, а также признается право ребенка на собственное личностное отношение к происходящему. И самое важное – где в основу оценки ребенка кладется не только отметка учителя, а самооценка процесса своего образования, рефлексия и деятельностная взаимооценка всех субъектов образования. Одним из самых важных умений самостоятельной личности мы считаем умение адекватно оценивать себя, свои силы, находить возможность их применению. Поэтому именно рефлексия стала для нас одной из составляющих развития личности. Все команды учителей, работающие в школе в зависимости от возраста детей разрабатывают различные формы оценивания, иногда заменяющие традиционную отметку (до 7 класса в нашей школе дети учатся без отметок), а иногда дополняющие ее (с 8 по 11 класс)» - говорят о своей школе педагоги.

Особый интерес представляет идея А.Н. Тубельского по формированию культурной среды школы. А.Н. Тубельский использует видовое понятие «*уклад жизни школы*», под которым он понимает такую

соорганизацию всех элементов учебно-воспитательного процесса, которая задает стиль, дух, атмосферу всей школьной жизни [459, с. 3]. Поэтому его понимание как способа жизнедеятельности субъектов среды, определяющего ее устойчивость, характеризует результат процесса развития культурной среды. Уклад, на наш взгляд, формируется из традиций, в процессе взаимоотношений и взаимодействия его субъектов, то есть в процессе открытой и свободной коммуникации и совместной деятельности, основанной на взаимопомощи и поддержке, в материальном аспекте – определенных атрибутивных и символических формах оформления школы. Уклад жизни школы самоопределения и есть своеобразная форма ненасильственного воспитания, создающая условия для саморазвития и самосовершенствования личности ребенка.

Таким образом, предложенный исторический опыт воспитания и образования России, современные модели воспитания в ОУ как образцы культуросообразной школы дает возможность исследователям и практикам разработать свою уникальную модель воспитания, которая бы позволила обеспечить эффективное индивидуальное и социальное развитие личности ребенка.

Исследователи педагогики осознают необходимость осмысления современного воспитания в соответствии с изменениями, происходящими в обществе и мире. Прежнее видение воспитания как процесса воздействия на личность с целью развития необходимых обществу качеств и способностей уже не удовлетворяет общество.

Необходимо «тонкое» влияние на личность, путем создания условий, обеспечивающих процесс становления молодого человека. Речь идет о культурно-воспитательной среде, в основе которой лежит педагогическая и социально-педагогическая поддержка ребенка в решении его проблем. Обществу нужны граждане, способные к самовоспитанию, саморазвитию, самосовершенствованию, но в интересах социального и индивидуального развития личности.

России нужны молодые люди, способные преодолеть в стране произвол бюрократии, коррупцию путем создания открытого общества, создания общественных институтов, способных контролировать все уровни власти.

Нужна молодежь, опирающаяся в своих воззрениях на духовные, нравственные и социальные ценности в их гармоническом единстве, где приоритет отдается духовным ценностям. Воспитание в человеке потребности, внутреннего желания строить свою жизнь на основе Всеобщего Блага как ведущей идеи новой цивилизации, которую в силу этнокультурных, социокультурных, социально-психологических и иных особенностей, может возглавить Россия, призывая, при этом, принять участие в этом движении весь мир.

Россия пока не обладает необходимым экономическим, социальным ресурсом для такого развития, но онтологически уже осознает свое предназначение на Земле.

Вопросы для самоконтроля:

1. Выявите проблемы воспитания в современной России.
2. Раскройте успехи и трудности воспитания в истории педагогики и образования в России.
3. Сравните систему образования в советский период и сегодня.
4. Проведите историко-педагогический анализ нравственного, умственного, физического (по выбору) воспитания в России.
5. Раскройте пути развития образования и воспитания в России.
6. Охарактеризуйте этнопсихологические особенности России и их влияние на процесс воспитания.
7. Проанализируйте предложенные в пособии современные модели воспитания в России.

Примерная тематика рефератов:

1. Историко-педагогические традиции воспитания в России
2. Современные модели воспитания в России
3. Современная система образования в России

Литература:

1. Джуринский А.Н. История педагогики: Учеб. пособие для студ. педвузов. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 432 с.
2. Иванов А.В. Социальная педагогика. – М., 2010.
3. Крылова Н.Б. Культурология образования //Новые ценности образования. - М.: Народное образование, 2000. - Сб. №10. - 272 с.
4. Латыш Н.И. Основные противоречия, тенденции и концепции развития образования в современном мире // Образование на рубеже веков. - М., 2000.
5. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. Полный курс. – М., 2013.
6. Педагогика / Под ред. И.И. Пидкасистого. – 3-е изд. – М., 1998. – 637 с.
7. Педагогика: Учеб. пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

Глава 5. Воспитание в Западной Европе

Воспитание в Западной Европе имеет много общего. Это связано с общей историко-педагогической традицией, берущей начало в Римской империи (античности). Активное взаимодействие европейских народов (экономическое, военное, политическое), общность религиозных взглядов, основанных на идеях католической церкви и ее производной – протестантизме, способствовало постоянному обмену педагогическими взглядами, созданию схожих форм образования и воспитания. Однако каждый народ имел свои национальные особенности, которые и воплотились в своеобразных чертах воспитания (приоритет четкой организации и последовательности, пунктуальности у немцев или сочетание традиционности и свободного воспитания у англичан и т.д.). Создание единого политического пространства в Западной Европе позволяет еще больше сблизиться национальным культурам в вопросах воспитания.

5.1. Особенности немецкого воспитания

Расселение германских народов по территории Западной Европы, начавшееся еще в 1 тысячелетии до н.э., постепенный переход от кочевого к оседлому образу жизни, влияние Римской империи послужили началу складывания варварских культур. На протяжении последующих веков постепенно складывались национальные черты немецкого народа. В условиях умеренного климата, пригодного для жизни: земледелия, производства и торговли, но густонаселенного народами – все это активно влияло на развитие своеобразия немецкого народа. Немцы понимали, что в таких условиях нужно стремиться не экстенсивному ведению хозяйства, а к интенсивному. Национальное своеобразие складывалось также под влиянием политических перемен. Германские народы то объединялись в сильное государство, оказывающее воздействие на весь западный мир, то оно разваливалось на десятки мелких государств, основной задачей которых было поддержание порядка, экономики, а также развитие науки и искусств. Немецкому народу свойственны такие черты характера как кропотливость, трудолюбие, дисциплинированность, умеренность, сентиментальность, но при этом чувство превосходства, доминирования. В зависимости от политической ситуации в мире менялось и восприятие другими народами немцев. До объявления США войны Германии в период Второй мировой войны в стереотип восприятия немцев со стороны американцев входили такие черты, как «трудолюбие, научный склад ума, флегматичность, националистичность». Но стоило США вступить в войну, и в этностереотипе сразу появились такие характеристики, как «агрессивность, жестокость, надменность» немцев [198]. Как и у других народов в период родоплеменных отношений, когда еще отсутствовала письменность, воспитание осуществлялось внутри рода, а затем в семье на героических сказаниях, песнях. Основным методом воспитания был личный пример членов общины и семьи. Древние германцы воспевали мужество, доблесть своих предков, но

в тоже время рассудительность и рачительность, например, в «Песни о Хильдебранте», а затем в «Песни о Нибелунгах».

После распада Римской империи в школьном деле вначале сосуществовали традиционные формы и сравнительно новые. Первые были представлены школами грамматиков и риторов, вторые - церковными школами, ученичеством, обучением феодальной знати.

Для воспитания в период раннего Средневековья характерно было сочетание варварской, античной и христианской традиции, которое было представлено в церковных школах. Более всего эти традиции проявлялись в семейно-домашнем воспитании, которое было представлено как *ученичество в среде ремесленников, купечества и рыцарства*.

Элементы варварского воспитания (нравственное, физическое, военное направления воспитания) долго сохранялись в раннефеодальную эпоху. Идеалом воспитанности считали обладание общепризнанными физическими и интеллектуальными достоинствами.

В рыцарском воспитании были заложены идеи жертвенности, послушания и, при этом, личной свободы, превосходства над остальными сословиями и презрительное отношение к книгам. Рыцарское воспитание «Семь рыцарских добродетелей» включало: владение копьем, фехтование, езда верхом, плавание, охота, игра в шахматы, пение, сочинение собственных стихов, игра на музыкальном инструменте. Образ рыцаря для подростков – это идеал нравственности, силы, мужества, воспитанности.

В Западной Европе с VI века вновь возникают церковные и монастырские школы. Различались внутренние монастырские школы, где обучались монахи и внешние, располагавшиеся за пределами монастырской стены. В монастырские школы принимались дети 5-7 лет, в том числе и крестьянские дети. Во внешних школах преподавались основы грамотности (чтение письмо, счет), богослужбное пение, реже предметы тривиума (грамматика, диалектика, риторика). Внутренние (более высокий уровень образования): изучали тривиум, а часто и квадравиум (арифметику, геометрию, астрономию, музыку), теологию. В лучших школах преподавались также медицина, греческий и латинский языки, сочинения светских и духовных авторов, поэтов, в том числе античных.

В полном пренебрежении было физическое воспитание. Учителя руководствовались христианским догматом «Тело - враг души».

В школах царили жестокие наказания: лишение еды, карцер, избиения. Наказания рассматривались как естественное и богоугодное дело. Обучение строилось на «зубрежке». Запоминание отдельных знаний без осмысления, в том числе и религиозных, – вот стиль деятельности западноевропейских педагогов. Воспитание интереса к познанию мира в учебных заведениях не рассматривалось.

В эпоху европейского Возрождения (конец XIV - начало XVII вв.) воспевался идеал духовно и физически развитой личности, который был наполнен конкретно-историческим содержанием.

Ростки педагогического гуманизма появлялись в условиях пробуждения национального самосознания во многих западноевропейских государствах. Подъем педагогической мысли был тесно связан с великими географическими открытиями XV-XVI вв., с изобретением книгопечатания, развитием искусства, литературы, научных знаний.

Идеи итальянских гуманистов, как основателей европейского Возрождения, затрагивали проблемы гражданского воспитания (формирование свободного человека чуждого аскетизму, развитого телесно и духовно, воспитанного в труде). Эти идеи стали быстро распространяться в германских землях, что привело к крестьянской войне против феодалов, против засилья католической церкви.

Среди представителей этого движения такие крупные деятели как *Рудольф Агрикола* (1445-1485), *Александр Гегуис* (1468-1498), *Якоб Вимпфелинг* (1450-1522), *Иоганн Рейхлин* (1455-1522), *Ульрих фон Гуттен* (1488-1523) и др.

Гуманисты заново открыли в античности традицию воспитания физически и эстетически развитого человека, способного на самостоятельные и полезные обществу действия.

В немецкой религиозно-педагогической литературе прочно укоренилась концепция приходской педагогики (*Gemeindepädagogik*). Автор концепции приходской педагогики Энно Розенбум указывает, что весь процесс жизнедеятельности прихода надо рассматривать как воспитательный процесс. Лютеранские приходские педагоги заботятся о воспитании социальной компетентности человека. По мнению немецких лютеран, приход должен стать местом совместной жизни общины и воспитательной деятельности церкви. *Р. Агрикола*, названный «наставником Германии», воспитал учеников, которые создали школы в германских государствах и на севере Европы. *А. Гегуис* возглавлял «школы братьев общей жизни» в Девентере и Люттихе. Благородные традиции рыцарского воспитания отстаивал *У. фон Гуттен*. Ректор Гейдельбергского университета *Я. Вимпфелинг* сформулировал концепцию национального воспитания в гуманистической школе [123,126, 127].

В XVI в. в Западной и Центральной Европе развернулось широкое общественное движение Реформации, принявшее форму борьбы против римско-католической церкви. Реформация выдвигала свое понимание природы и путей воспитания человека, которое отличалось от идей гуманистов Возрождения и взглядов представителей католической ортодоксии.

Реформация провозгласила принцип индивидуальности, личной ответственности человека перед Богом, умеренности. Критический и гуманистический настрой ее имел важные последствия для школы и педагогики. По сути, это новое движение смыкалось с Возрождением в стремлениях переместить в центр воспитания человеческую личность, приобщать подрастающее поколение к национальной культуре, языку, литературе, поощрять светскую образованность.

В движении Реформации прослеживались умеренные и радикальные течения. Лидер последнего *Томас Мюнцер* (1490-1525) выступал за разрушение старой школы, которая, по его мнению, затрудняла народу доступ к просвещению. Желая создать новую школу, Т. Мюнцер разработал специальные проекты учебных программ для народного образования, где важно было воспитывать детей на национальных традициях, свободными гражданами.

«Отец Реформации» в Германии, представитель умеренного течения, *Мартин Лютер* признавал важность и необходимость гуманистического образования в духе Возрождения. По его инициативе (послание 1524 г.) светские власти учредили *протестантские школы*. В трактате «О желательности посылать детей в школу» (1530) Лютер оставлял за властями право принуждать родителей еженедельно на 1–2 часа отправлять детей в школу. Основным учебным пособием народной школы объявлялся Катехизис на немецком языке, переведенный самим Лютером.

Римско-католическая церковь увидела в Реформации угрозу своему влиянию. Тридентский вселенский собор (1545-1565) в качестве основных средств борьбы с Реформацией определил «проповедь, исповедь и воспитание». Контрреформацию возглавил орден иезуитов (создан в 1534 году испанским рыцарем И. Лойола). Иезуиты претендовали на роль носителей «католического гуманизма». Например, педагогические взгляды Вивеса заметно повлияли на создание иезуитской школы, которая первая использовала принцип природосообразности и классно-урочной системы. Современный французский историк педагогики Р. Мушамбер писал, что «враги в вопросах веры, иезуиты нередко сходились с протестантами в вопросах школьного образования». Идеи Возрождения и Реформации пересматривались как воспитание увертливых, беспринципных, сильных телом и духом служителей католической церкви.

Школы элементарного (начального) обучения оказались одной из арен борьбы нового со старым. Особенно была заметно конкуренция между католическими и протестантскими учебными заведениями.

Понимая важность учреждения начальных школ как средства влияния протестантизма, *М. Лютер* провозгласил идею всеобщего элементарного обучения детей горожан Катехизису на родном языке.

Протестанты создавали *низшие городские школы*; использовали прежние учебные заведения элементарного образования, например, народные школы в Германии, которые предназначались для детей горожан, реже для крестьянских детей в возрасте от 5 до 11-12 лет. Школы для мальчиков и для девочек были раздельными. Воспитание в учебных заведениях элементарного образования проходило в рамках религиозных догматов.

Элементарное образование можно было получить прежде всего в городах. В сельской местности царило невежество. Полное начальное образование было доступно лишь верхушке общества. В городских школах были распространены театральные представления (мистерии), которые

содействовали расширению культуры, эстетическому воспитанию учащихся. Первые *гимназии* появились в Германии, благодаря Ф. Меланхтону. В 20-х гг. XVI в. многие немецкие городские школы были преобразованы в гимназии. На фоне царившей суровой, палочной педагогики приемы воспитания в некоторых гимназиях выглядели по-новому. Так, в гимназии в Гейдельберге (Силезия), которой руководил *Фридланд Троцендорф* (1490–1556), было создано одно из первых *ученическое самоуправление*. Ученики жили «республикой», избирая «сенат». Каждый класс назначал «квестора», который помогал поддерживать дисциплину, и «эфора», ведавшего раздачей еды в трапезной. Глава гимназии носил титул «несменяемого диктатора». Провинившиеся гимназисты несли ответ перед представителями «республики».

Немецкий педагог *Вольфганг Ратке* (1571-1635) в работе «Всеобщее наставление» говорил о необходимости создания демократических учебных заведений, основанных на национальной культуре. В «Франкфуртском мемориале» (памятной записке) (1612) Ратке пишет об идее объединения Германии. Для этого необходимо выполнение следующих педагогических требований: особое внимание обучению родному языку в начальной школе, превращение школы единого общего языка в основу системы школьного образования.

Я.А. Коменский (1592-1670), чех создатель «Великой дидактики» (*Didactica Magna*) (1633-38), в которой были раскрыты основные положения воспитания и обучения: принцип природосообразности, наглядности, последовательности, сознательности, посильности, прочности, систематичности, необходимость воспитания ребенка на родном языке и многое другое. Вопросы воспитания и обучения Коменский рассматривал в неразрывном единстве. Дидактику он трактовал как теорию образования и обучения и как теорию воспитания. Коменский усиленно занимался разработкой идей пансофии (обучение всех всему), которые вызвали большой интерес немецких учёных в эпоху Просвещения [123,126,127].

Эпоха Просвещения в Западной Европе (последняя треть XVII – до конца XVIII в.), связанная с социальными, экономическими, политическими изменениями в обществе, требовала появления нового типа школ.

Западная Европа сделала выбор от воспитания духовности к индустриальному воспитанию как средства противостояния римско-католической церкви.

Представители этого течения сходились на критике сословного воспитания и образования, выдвигали новые идеи, пронизанные стремлением приблизить школу и педагогику к менявшимся социальным условиям, учитывать природу человека.

Создание единой светской школы, общественно-полезного обучения граждан требовали теоретики национального воспитания и неогуманизма Ф.А. Вольф (1759-1824), В. Гумбольдт (1767-1835) и др., представители

педагогического движения филантропинизма И.Г. Базедов (1724-1790), Х.Г. Зальцман (1744-1811), Й. Г. Кампе (1746-1818) и др.

Й.Г. Кампе считал, что общество должно соблюдать права каждого человека и предоставлять ему возможность для свободного развития. Он настаивал на правомерности свободы совести в школе и отмене обязательного религиозного обучения, а также на необходимости распространения любых наук и искусств, которые не наносят вреда обществу.

И.Г. Базедов мечтал о свободном воспитании ребенка в слиянии с Природой и взаимодействии с жизнью общества: «Природа! Школа! Жизнь! Если между ними тремя царят дружба и согласие, то человек становится тем, чем он должен быть... Однако если природу изгоняют из школы, а в жизни насмеются над школой, то человек вырастает тройным уродом: три головы, шесть рук, и все они в непрерывной ссор» [126].

Базедов, ставя на первый план необходимость увязать школьное воспитание и обучение с жизнью, так формулировал основную цель воспитания: «...Подготовить детей к общепользней, патриотической и счастливой жизни... Важное звание, богатый доход, ученость, ловкость движений и приятные манеры - все это такие преимущества, о приобретении которых детьми следует заботиться только при том условии, если не будет нанесен вред главной цели».

Базедов полагал, что воспитание полезного и счастливого человека - одно целое. Идеал полезного и счастливого человека увязан с идеей гармонии между умственным образованием и физическим и нравственным воспитанием. Воспитание нравственности он считал главным направлением воспитания. Базедов писал в «Книге методов», что прекрасно образованный человек, не будучи воспитан, рискует совершать аморальные поступки. В нравственном воспитании особую роль он отводил труду, работе, под которыми понимал любые занятия, которые предписаны ребенку. Использовались активные методы, ориентирующие учащихся на самостоятельную деятельность.

В конце XVIII - первой половине XIX в. в Германии развивалось философское движение, выдвинувшее на первый план диалектику как теорию и метод познания действительности. В истории науки это движение получило название «немецкой классической философии». *Иммануил Кант* (1724-1804), будучи профессором университета в Кенигсберге, читал курсы философии и педагогики. Он видел смысл философии в том, чтобы ввести человеческую волю и существование в русло законов, столь же непреложных, что и законы природы. Говоря о самоопределении личности, Кант особо занимался проблемой формирования высокого «нравственного чувства» - голоса совести.

Кант считал, что разумной жизни, личной свободы и спокойствия человек может добиться, овладев «наукой о нравственности, долге и самообладании», которую приведет в соответствие с «категорическим императивом»: «Не делай другому того, чего бы ты не хотел, чтобы сделали тебе». Он считал,

что человек может стать человеком только через воспитание, поскольку «в воспитании заключена величайшая тайна усовершенствования природы».

Педагогические идеи Канта складывались под влиянием произведения Руссо «Эмиль, или о воспитании», что нравственность, доброта не определяются знаниями, что в человеке от природы существуют задатки добра. Но в отличие от Руссо Кант отвергал мысль, что культура и общество преимущественно приносят зло.

И.Г. Фихте (1762-1814) считал, что воспитание должно помочь немцам осознать себя единой нацией. Он подчеркивал, что образование является прежде всего способом овладения национальной культурой и через нее - культурой общечеловеческой.

На социальную обусловленность воспитания и образования указывал *Фридрих Шлейермахер* (1768-1834).

Гегель очень высоко оценивал преобразующую роль воспитания («Человек есть то, чем он должен быть, только благодаря воспитанию»). Воспитание, по сути, рождает разумное, «духовное существо». Человек становится «из самого себя», т.е. формируется сам.

Гегель видел в формировании индивида отражение конкретного исторического процесса. Это означало, что благодаря воспитанию личность активно участвует в культурной жизни общества, формируется во взаимодействии с окружающей средой.

Немецкие философы *Карл Маркс* (1818-1883) и *Фридрих Энгельс* (1820-1895) рассматривали вопросы воспитания и образования в контексте необходимой классовой борьбы, в процессе которой должно происходить становление нового человека. Они поддерживали высказанную социалистами-утопистами идею о гармоническом развитии личности. Идея трудового обучения была оформлена в марксистской трактовке в виде тезиса о политехническом образовании (ознакомление подрастающего поколения с основными принципами важнейших процессов производства).

Немецкий мыслитель *Фридрих Ницше* (1844-1900) специально занимался вопросам воспитания и оставил после себя сборник докладов «О будущем наших образовательных учреждений». Недостатки образования Ницше видел прежде всего в пренебрежении задачами нравственного воспитания. Он упрекал гимназии в излишней специализации, которая приводит к снижению общей культуры, порождает эгоизм у учащихся. Причину падения нравов Ницше усматривал и в том, что гимназическое образование уделяло недостаточно внимания изучению родного языка, истории как ретрансляторов духовной культуры [123].

Ницше выделял проблему элитарного воспитания талантов и гениев. Он считал такое воспитание необходимым. Важное условие успеха - это то, что талантом должен руководить гениальный наставник (особенно на высшей ступени образования).

Эпоха Нового времени знаменуется творчеством педагогов, вошедших в плеяду классиков науки о воспитании и образовании. Прежде всего, следует

назвать *И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта, Ф.В.А. Фребеля, Ф.А.В. Дистервега.*

Иоганн Генрих Песталоцци (1746-1827) известный как один из великих подвижников дела воспитания униженных, как «отец сирот», создатель подлинно народной школы, основывает свою педагогическую систему на добром отношении, заботе о воспитаннике.

Он говорит не просто о заботе, а природосообразной заботе, с которой мать или воспитатель охраняет ребенка. Педагог в качестве примера природосообразной заботливости рассказывает о жене стекольщика, приютившей мальчика-бедняка и вырастившей его настоящим мужчиной в соответствии с его природой, хорошо владеющим ремеслом, обладающего добрым сердцем, уверенного в себе (Песталоцци И.Г. Лебединая песня) [296, с. 380-381]. По его мнению, природосообразная заботливость направлена на развитие в человеке любви и веры путем взращивания в воспитаннике «самозаботы», «самопомощи», «самозащиты» [296, с. 381]. «Такая забота не способна раздражать его чувственности, она может удовлетворить его физические потребности. Эта природосообразная заботливость, хотя она и живет в матери в виде инстинкта, все же находится в гармонии с запросами ее ума и сердца» [296, с. 217]. Идея природосообразной заботы имела огромное влияние на развитие педагогической мысли XIX-XX веков.

Цели и средства воспитания раскрывались Песталоцци в содержании элементарных понятий. Например, программа воспитания бедняков, направленная на то, чтобы обеспечить физическую тренировку вкупе с умственным развитием и формированием нравственных ценностей в самых неблагоприятных социальных условиях, включала такие пункты: ум (склонность к самостоятельным суждениям), достоинство (способность к самозащите и «самопомощи»); нравственность (деятельная любовь и доброта к ближним); физическое здоровье; профессия и культура труда; система мировоззренческих ценностей.

Фридрих Фрёбель (1782-1852) предлагал организовать воспитание в виде единой системы педагогических учреждений для всех возрастов.

Воспитание должно выявить и развить в человеке соответствующие творческие задатки. Фрельберг сформулировал несколько законов воспитания: самораскрытие божественного начала в человеке, поступательное развитие человека, закон природосообразного воспитания.

Центром педагогической системы Фрельберга является *теория игры*. По Фрельбергу, детская игра – «свободное проявление внутреннего мира». Природа представлялась в виде единой и многообразной сферы. Шар, куб, цилиндр и прочие предметы, олицетворяющие сферичность природы, - это средства, с помощью которых устанавливается связь между внутренним миром ребенка и внешним миром.

Иоганн Фридрих Гербарт (1746-1841) считал педагогику не только наукой, но и искусством.

Центральной идеей было формирование нравственного человека. Это - ядро *идеи о гармоническом развитии всех способностей*. По Герbartу, воспитание должно создавать гармонию между волеизъявлением и выработкой многосторонних интересов. Пути достижения такой гармонии - *управление, обучение и нравственное воспитание*.

Нравственное воспитание как часть триединого педагогического процесса должно было прежде всего формировать волю и характер будущего гражданина. Им были намечены шесть практических способов нравственного воспитания: сдерживающий, направляющий, нормативный, взвешенный, морализаторский, увещающий.

Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег (1790-1866) сформулировал два взаимосвязанных принципа обучения и воспитания - *природосообразность и культуросообразность*. Вслед за И. Г. Песталотци, он также считал принцип природосообразности важнейшим принципом воспитания. В своих трудах он писал о том, что нужно следовать за процессом естественного развития человека, учитывать в процессе обучения и воспитания возрастные и индивидуальные особенности школьника. Ф.А.В. Дистервег утверждал, что «принцип природосообразности вечен и неизменен, как неизменны назначение и природа человечества». О принципе культуросообразности он говорил, что при воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых человек родился и в которых ему предстоит жить, одним словом всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова. Все человечество, каждый народ и каждое поколение всегда находятся на определенной ступени развития культуры — это наследие, оставленное предками как результат их истории. Состояние культуры, утверждал немецкий ученый, должно рассматриваться как естественное явление, так же необходимое, как тот или иной характер флоры и фауны. Человек — продукт своего времени, хотя его развитие и зависит от природных задатков.

Он выдвинул идею воспитывающего обучения, т.е. организация учебно-воспитательного процесса на основе определенной внешней, внутренней и общественной культуры. Внешняя культура, по Дистервегу, - это нормы морали, быта, потребления. Внутренняя культура - духовная жизнь человека. Общественная культура – социальные отношения и национальная культура.

Влияние церкви на процесс воспитания в гимназии то усиливался, то ослабевал под влиянием общественных событий и социальных революций середины XIX века.

В первой половине XX в. в западноевропейской педагогике прослеживаются две основные парадигмы. Одна из них - *педагогический традиционализм* - продолжение прежней педагогической мысли. Другая - *реформаторская педагогика* как альтернатива традиционной педагогике.

К традиционализму относились социальная педагогика, религиозная педагогика и педагогика, ориентированная в первую очередь на философское осмысление процесса воспитания и образования.

Исследователи *социальной педагогики*: В. Дильтей, П. Наторп, Э. Шпрангер (Германия) главным источником педагогической науки и практики считали социальные процессы общества.

Вильгельм Дильтей (1833-1911) также особо подчеркивал социальную природу процесса воспитания. В работе «Основы гуманитарных наук» он выдвинул концепцию «переживания» как явления, которое свойственно лишь человеку с его эмоциональной жизнью. Он предлагал начинать учебно-воспитательный процесс с организации эмоционального переживания окружающей действительности.

Пауль Наторп (1854-1924) в своем труде «Социальная педагогика» рассматривал школу как важнейший инструмент социализации, где воспитание выполняет целенаправленную задачу по освоению норм, правил жизни в данном обществе. Основным средством успешной социализации является воспитание воли человека.

Эдвард Шпрангер (1882-1963), размышляя о проблеме выбора человеком места на социальной лестнице и о воспитании как подготовке к этому месту, утверждал, что педагог должен ориентироваться на тип личности. Шпрангер предложил шесть вариантов типологии человека: экономический (со склонностями к хозяйственной деятельности), теоретический (стремящийся к научной деятельности), эстетический (с тягой к искусству), социальный (ярко выраженный альтруист), политический (рвущийся к власти) и религиозный. Иными словами, психологические и ценностные установки личности – главный критерий при определении путей воспитания [123].

Основатель вальдорфской педагогики, мистико-антропологической концепции, немецкий философ и ученый Рудольф Штайнер главным условием успешности воспитания и обучения называл уважение к индивидуальности каждого человека и его творческим возможностям. В работе «Курс народной педагогики» он подчеркивал, что школа должна строиться на глубинном познании человека, а ее целью может быть формирование гуманной личности. Этого можно достигнуть путем создания предметной и духовной среды (специально оборудованные помещения в соответствии с возрастными особенностями детей и их интересами, развитие особых отношений поддержки и уважения). Главное направление такого воспитания – эмоционально-эстетическое развитие личности. В нравственном воспитании на первый план выдвигалось пробуждение воображения и фантазии как противоядия от детской жестокости. Школа жила на началах самоуправления.

Идеи реформаторской педагогики нашли отражение в работах немецких педагогов: теоретики *педагогики личности* (Э. Вебер, Г. Гаудиг, Ф. Гансберг, Г. Шаррельман и др.), сторонники *воспитания посредством искусства* (Э. Зальвюрк, А. Лихтварк и др.). Педагогический процесс рассматривался как синхронное взаимодействие воспитанника и наставника, которое носит творческий характер и исключает подавление личности воспитанника и жесткую регламентацию. Цель воспитания – формирование на основе

высокой умственной активности человека, который способен преодолеть свою внутреннюю неустойчивость с помощью вечных ценностей, прежде всего религии и гражданственности. Э. Зальвюрк и А. Лихтварк видели свою задачу в реализации творческих сил детей, в частности, в области искусства.

В.А. Лай (1862-1926) – автор воспитательной концепции «школы действия», последователь идей Д. Дьюи. Представлял педагогический процесс следующим образом. Воздействие на ребёнка через восприятие: наблюдательно-вещественное преподавание — жизнь природы, химия, физика, география, естественная история; жизнь человека, учение о народном хозяйстве, граждановедение, педагогика, история, философия, мораль. Воздействие на ребёнка через выражение: изобразительно-формальное преподавание — словесное изображение (язык), художественное изображение, эксперименты, физическое изображение, математическое изображение, уход за животными, творчество в моральной области, поведение в классной общине. Лай биологизировал педагогику, ограничивал предмет педагогической науки биологией ребёнка, что обедняло возможности изучения закономерностей воспитания.

В. Лай утверждал, что детские интересы вырабатываются прежде всего на основе спонтанных рефлексов. Соответственно центр воспитательного процесса он смещал в сферу деятельности самого ребёнка, которого Лай рассматривал как активную силу социальной и природной среды, ибо его деятельность является реакцией на окружающий мир. Эту деятельность следует организовывать, учитывая особенности, рефлексy, потребности физиологии и психологии детей. Среди детских рефлексов особое значение придавалось «инстинкту борьбы», наличие которого, как писал А. Лай, помогло человеку стать господином мира. Подобный инстинкт, считал Лай, имеет положительные и отрицательные последствия. Скажем, продиктованные им стремления быть сильным, ловким служат педагогической задаче привести ребёнка в состояние гармонии с природой. Дурное в таком инстинкте, в частности жестокость, в процессе воспитания следует глушить.

Ручной труд, считал В.А.Лай, должен вводиться в народную школу, прежде всего, как средство умственного, физического и духовного развития учащихся.

Теория В.А.Лая была названа им «школой жизни». Основываясь на данных различных поисков путей реформы школы, В.А.Лай пытался создать новую педагогику — педагогику действия. Исходным пунктом и способом реализации педагогики действия выступали для него не книги и объяснения учителя, не один лишь интерес, воля, труд или что-либо подобное, а, как писал он сам, лишь полная жизнь ребёнка с её гармоническим разнообразием реакций. В основе обучения должна лежать последовательность таких действий, как восприятие, умственная переработка воспринятого, внешнее выражение сложившихся представлений с помощью описания, рисунка, опытов, драматизации и других средств. Именно поэтому ручной труд

выступал у В.А.Лая как принцип преподавания, способствующий обучению и воспитанию. Труд является необходимым заключительным звеном естественного процесса взаимосвязанных реакций. Особая роль В.А.Лаем отводилась третьему компоненту его триады— выражению, которое и являлось собственно действием, направленным на приспособление ребёнка к окружающим условиям среды, в том числе и социальным. Это приспособление ребёнка было основной задачей школы действия. В книге «Школа действия. Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры» В.А.Лай писал о том, что его школа действия ставит своей целью создать для ребёнка простор, где бы он мог жить и всесторонне реагировать на окружающее; она должна быть для ребёнка общиной, моделирующей природную и социальную среду, вынуждает ученика согласовывать свои действия с законами природы и волей сообщества окружающих его людей. Из этой работы В.А.Лая ясно видна его близость к идеям социальной педагогики, которые он дополнил собственными соображениями для конкретной их реализации.

Лай считал что «школа действия» способна изменить социальную действительность Германии, а экспериментальная педагогика— синтезировать все педагогические искания начала XX века. В реальной жизни «Школа действия»— осталась только теоретической моделью.

Сходные с новыми школами учреждения - *сельские воспитательные дома* возникли в начале XX в. в Германии, Австрии и Швейцарии.

Организатором этих школ был немецкий педагог *Герман Литц* (1868-1919). В воспитательных домах в Штольце, Ильзенбурге, Хаубидде и Биберштейне под руководством Литца работа строилась на принципах свободного развития ребенка. В них реализовывалась *идея свободной школьной общины* - сотрудничества учеников и учителей [123].

Сельские воспитательные дома формировали культурного, открытого миру человека. Обучение было призвано дать представление обо всех сферах человеческой деятельности в их взаимосвязи. В сельских воспитательных домах отсутствовали традиционная классно-урочная система, стабильный учебный план. Нравственное воспитание осуществлялось посредством искусства.

В созданной в 1920 г. школе им. Лихтварка поощрялась детская самодеятельность в виде работы по элективным (на выбор) учебным курсам. Главное место было отведено эстетическому воспитанию. Ученики совершенствовались в рисовании и музыке при оформлении праздников и спектаклей. Преподавание истории культуры должно было развивать личность.

Густав Винекен (1875-1964) в Виккерсдорфе открывает «Свободное школьное сообщество». Целью свободного школьного сообщества Винекена было создание особой культурной среды детства и юности. Одна из задач досуга – культивирование молодёжной субкультуры. Обязательной нормой

стало взаимное уважение и равноправие воспитателей и воспитанников, право на открытое выражение своего мнения [197, с. 145].

В Германии во второй половине XX столетия произошло *резкое расширение сети высшего образования*. Этот процесс отразил возрастающую роль высшей школы в экономическом прогрессе, обогащение общественных представлений о жизненных стандартах. Заметно переменялся социальный состав студенчества, он стал более демократическим. Меняется содержание программ университетского и неуниверситетского высшего образования.

Рост числа учебных заведений высшей школы сопровождается и негативными издержками, прежде всего, снижением качества образования. Для решения этой проблемы реформируется механизм государственного контроля за деятельностью высшей школы.

Один из теоретиков социального воспитания в немецкой педагогике – Отто Рюле сравнивал среду с жизнью: «В среде, как в жизненном круге, ребенка захватывают волны жизни. Свежесть и ясность ума и души, решимость и силу воли, величие и яркость характера он обретает в борьбе с ними» [327, с. 6].

О. Рюле рисует улицу как воспитательную среду со знаком минус, описывает жилище как казарму, отравляющую организм, опустошающую сердце и т.д. [327, с. 61] Для него характерно понимание воспитания как суммы влияний, сознательных и рефлексивных, преднамеренных и случайных, непосредственных и опосредованных, например, среды. Теоретики соседской школы (Ю. Циммер, Э. Нигермайер) считают образцом «интегрированную школу, среда которой неделима на внутреннюю и внешнюю, традиционно считающуюся областью внешкольной воспитательной работы». Не случайно свою книгу авторы назвали «Откройте школу, впустите в нее жизнь». Путь к интеграции среды, по их мнению, в педагогизации городской среды – с одной стороны, и в социализации школы – с другой. Интересно описание опыта представителей «социальной педагогики ФРГ (Западной Германии)» – Германа Рерса и др., которые практически решают проблему взаимодействия молодежи со средой. Их поиск направлен на организацию социального опыта регулирования конфликтов и принятия оптимальных решений и пр. Важным практическим шагом в школах Восточной Германии было введение в учебные планы курса «Эстетика окружающей среды».

Основой воспитания в современной школе является *духовное, нравственное формирование личности*. Но этот процесс достаточно противоречив. С одной стороны, в школе сохраняются традиции авторитарного воспитания, с другой - получают распространение тенденции, связанные с развитием самостоятельности, эвристического мышления, коммуникативности, гуманной и культурной сторон личности.

Вразрез педагогическому авторитаризму развиваются *тенденции гуманного воспитания*. Усиливаются внимание к условиям жизни школьника. Возрастает стремление обеспечить комфортную

психологическую атмосферу, когда поощряются успехи детей, их познавательная и творческая активность, склонности и интересы. Все большую популярность приобретает воспитание, которое основано на сотрудничестве учителя и ученика. Ребенок становится полноправным участником педагогического процесса, возникают доверительные, непринужденные отношения между детьми и взрослыми. Реализуются коллективные формы воспитания, осуществляется совместная деятельность учеников, учителей и родителей. Рождается обстановка радости и творчества.

Важное значение для воспитания самостоятельности и активности имеет *самоуправление учащихся*. Традиционный вид ученического самоуправления - система, при которой ученики помогают учителям поддерживать дисциплину в классе, координируют внеклассную работу. Обычно подобная система имеет форму ученических советов.

Ученическое самоуправление не оправдало надежд на резкое улучшение результатов воспитания. Оно находилось под прессингом школьной администрации и недостаточно поощряло самостоятельность и активность учащихся. По этой причине его сменяют *школьные* советы, в состав которых входят ученики, преподаватели, родители, представители администрации и общественности. Преимущественные направления их деятельности - вовлечение учащихся в текущую жизнь школы, развитие у учеников самостоятельности, умения отстаивать собственные взгляды и требования, воспитание культуры общения. Школьные советы улучшили психологический климат в школе. Тем не менее, и они не помогли полностью изжить авторитарное отношение педагогов к учащимся.

В Германии активно исследуется наследие А.С. Макаренко, методика воспитания и система самоуправления. Центром зарубежного макаренковедения является Лаборатория «Макаренко-реферат» при философском факультете Марбургского университета. Гётц Хиллиг (ФРГ) (р. 15.02.1938 г.) - доктор философии, приват-доцент истории педагогики, специалист по общинному воспитанию, заведующий лабораторией «Макаренко-реферат» Марбургского университета, один из ведущих зарубежных исследователей педагогической деятельности, творчества А.С. Макаренко, говорил, что интерес немецких исследователей к научно-педагогическому творчеству и деятельности А.С. Макаренко связан с проблемами трудового воспитания. А.С. Макаренко не только описал, но и воплотил в жизнь идеи трудовой подготовки молодежи, опираясь на труды американца Джона Дьюи («школа опыта») и немцев: Георга Кершенштейнера («школа работы») и Вильгельма Лая («школа действия»). Особое значение принадлежит идеям организации коллективного труда.

Воспитание в современной Германии

В современной Германии, в основном, создают семью до тридцати лет, но не торопятся заводить детей. Не спешат, как правило, женщины. И причин поступать именно так у них более чем достаточно:

- к тридцати годам многие женщины только начинают делать первые уверенные шаги в карьере;

- они не могут рассчитывать на помощь бабушек и дедушек;

- услуги няни дороги;

- материальные затраты;

- детских садов в Германии очень мало и работают они только до полудня.

Как результат, в Германии один из самых низких уровней рождаемости в Европе, хотя сделать аборт без медицинских показаний практически невозможно. Но зато немецкие мужья, которым приходится подолгу ждать появления на свет наследников, становятся очень хорошими отцами.

В Германии до трех лет — домашнее воспитание. Молодые родители, конечно, очень трепетно относятся к своим чадам, но чрезмерной опекой не балуют. С самого первого дня жизни ребенка, родители много внимания уделяют обустройству его быта. В каждой немецкой квартире есть детская комната, которую ребенок украшает вместе с мамой и папой. Там его территория и позволено все! Что касается остальной квартиры — строгость и порядок. Чужое брать нельзя, играть только в те предметы, которые находятся в детской. Немецкий стиль воспитания — четкая организация и последовательность.

С малых лет маленьких немцев приучают к пунктуальности и обязательности. Маленькие дети законно получают от родителей карманные деньги, копят, учатся экономить и планировать свои собственные маленькие покупки.

В Германии социальная помощь, помощь по безработице и пособия на воспитание детей составляют суммы, позволяющие не только «сводить концы с концами», но и обеспечивать малышу до трех лет и его маме, необходимый прожиточный минимум. Не смотря на это, многие молодые мамы стараются, как можно быстрее, вернуться к нормальной трудовой деятельности.

Ребенок постарше, как считают родители, обязательно должен общаться со своими сверстниками, поэтому раз в неделю его водят в так называемую игровую группу, а позднее — в детский сад. Удивительно, но для немецких мам чуть ли не единственное, что определяет готовность ребенка к школе, — это нормальные взаимоотношения со сверстниками.

Детский сад в Германии — что-то вроде клуба для маленьких, который открывается рано утром и перестает работать самое позднее в 2 часа дня. В саду дети не обедают. Считается, что такой важный ритуал должен проходить только дома, иначе ребенок может почувствовать себя оторванным от семьи. Мама играет главную роль в процессе воспитания и уходе за ребенком, в крайнем случае няня. Детский сад стоит на втором месте, но его значение несопоставимо с ролью матери.

Tageseinrichtungen — дневные детские учреждения, где обеспечивается присмотр, обучение и воспитание детей от 4 месяцев до 14 лет. Под крышей Tageseinrichtungen могут находиться дети нескольких возрастных групп:

Kindergartengruppen - группы детского сада, работающие с 8.00 до 12.00 для детей от 3 лет до поступления в школу;

Tagesstätten - группы дневного детского сада, работающие с 8.00 до 16.00, смешанные группы для детей от 4 месяцев до поступления в школу;

Hortgruppen(наши группы продленного дня) - группы для детей от 3 до 14 лет. Существуют и частные детские сады, которые создаются по инициативе родительских общественных организаций.

Есть детские сады при религиозных общинах, работают лесные детские сады – для детей со слабым здоровьем.

Дети-инвалиды, как правило, ходят в специализированные детские сады, но раз в неделю они общаются, играют со своими здоровыми сверстниками.

Дети должны с ранних пор уметь понимать, принимать и заботиться о своих маленьких больных согражданах.

Основам демократии дети учатся уже в детском саду. В каждом детском саду есть определённые правила и традиции. Например, в какой-то определенный день недели, дети и взрослые собираются вместе, обсуждают свои проблемы и трудности, вместе принимают решения и следят за их выполнением. Темой обсуждения может быть проблема уборки игровой комнаты или плохое поведение, или реакция воспитателя на игру детей – главное в этих собраниях то, что каждый может высказать свое мнение открыто, получить дружеский совет и поддержку.

Игры для детей организуют воспитатели и их добровольные помощники – старшеклассницы, которые мечтают в будущем связать свою жизнь с воспитанием детей. Играм уделяется очень большое внимание. В них моделируются житейские ситуации, развивается умение самостоятельно мыслить и принимать решение. В каждом детском саду обязательно есть большая комната, где много строительных кубиков, конструкторы "Лего", машины - дети строят замки, железную дорогу и пр. Еще одна отдельная комната - кукольный дом, где много кукол и всевозможных игрушек для игр в куклы. Там же стоит большой стол для рисования.

Воспитатель организует пространство для игр и занятий, но старается не вмешиваться в этот процесс, т.е. мотивирует к деятельности, но не принуждает. Грамоте и письму немецкие дети в дошкольных учреждениях не учатся. Дошкольный возраст – время радости и игры. Задача заключается в мотивации детей к познанию, а не подготовка к обучению. Воспитывается с детства привычка к порядку и системе, что помогает немецкому обществу оставаться более или менее стабильным и благополучным.

В Германии, как и в любой европейской стране, государство очень серьезно и ответственно подходит к вопросу о защите прав детей. Родители обязаны уделять ребенку внимание, проводить с ним свое свободное время, минимум один раз в неделю вечером посещать парк и т. д. Дети могут подать в суд на родителей – это реальность. Дети знают о своих правах. Этому учат уже в саду. Поэтому многое родителям не позволено. Например, детей нельзя бить, обижать, наказывать, нельзя на них кричать.

В Германии почти каждая самостоятельная семья, имеющая собственное жилье (дом), имеет мини-бассейн, свою игровую площадку и ребенок играет в своей песочнице. Самые активные граждане, проживающие в квартирах, организовывают муниципальные акции. Они собирают денежные средства и строят во дворе игровые площадки для детей. Всегда есть человек (родитель), который наблюдает за детьми. Но в Европе не все богаты и состоятельны, поэтому дети мигрантов, социально неблагополучных семей, переселенцев, играют на общей игровой площадке.

(Наталья Шауберт. Собственный взгляд на воспитание детей в Германии).

В современной Германии дети принимаются в школу с 6 лет. Обязательное образование длится 9, а в некоторых землях 10 лет. Во всех государственных школах Германии обучение бесплатное, также бесплатны учебники и образовательные пособия.

Начальная школа. «Grundschule»

Обучение в начальной школе длится 4 года. Все занятия заканчиваются до обеда, и домашнего задания детям не задают. Учителя в Германии совершенно свободны в выборе методик преподавания и построения уроков. Отметки в цифровом виде детям не выставляются. По успеваемости делаются письменные заключения. В них содержатся описания способностей и указания к дальнейшему образу обучения ребенка.

Ориентировочная ступень. «Orientierungsstufe»

Длится 2 года. За это время ребенок как бы изучает сам себя. Ученик получает направление дальнейшего обучения. Оно может развиваться в сторону изучения точных или гуманитарных наук.

Основная школа

Главная цель Основной школы в Германии — подготовить ученика к продолжению образования и помочь ему в выборе профессии.

Процентное содержание в учебной программе точных или гуманитарных предметов зависит от способностей и выбора ученика.

Классный руководитель в школах Германии как правило не ведет никаких предметов — он полностью поглощен воспитанием ребят, проводит с ними много времени и является для учеников другом и доверенным лицом.

В Германии в конце XX века в начале XXI века активно распространялось *поликультурное воспитание, а затем и мультикультурное воспитание*. Опыт такого воспитания накоплен прежде всего в частных школах с двуязычной программой, где дети обучаются на общегосударственном языке и языке этнической группы, к которой принадлежат. Такие школы организованы с целью помочь детям осознать свою этническую идентичность. Однако идея мультикультурализма в настоящее время была названа ошибочной. Поэтому немцы вновь обратились к идеям традиционного воспитания.

Традиционная область воспитания - *воспитание в процессе обучения*.

Учебные программы непременно предусматривают решение задач нравственного, интеллектуального, физического, трудового воспитания учащихся. На особом месте при этом стоят предметы гуманитарного цикла

(литература, история, обществоведение, иностранные языки и пр.). Эти предметы рассматриваются как источники духовности, патриотизма, гуманности, гражданственности.

В школах проводятся специальные *занятия по нравственному воспитанию*. Свое место в нравственном воспитании продолжает занимать *религия*. Запреты на конфессиональное обучение не означают отказа от общечеловеческих идеалов, заложенных в мировых религиях.

В ответ на потребности времени в учебных программах мировой школы появляются новые дисциплины, основу которых составляют антинаркотическая, антиалкогольная, природоохранная тематика, сексообразовательный материал.

Организация учебно-воспитательного процесса в современной школе за рубежом имеет определенные недостатки. Учащиеся нередко оказываются несостоятельны, когда от них требуются самостоятельность, инициатива, творчество. Необходимость преодоления экзаменационных барьеров с их стандартами и регламентациями нередко лимитирует живую мысль ученика.

Во второй половине 1900-х гг. возникло новое поколение экспериментальных учебно-воспитательных учреждений. Повсеместно организовывались так называемые *открытые школы*.

Воспитание в открытой школе предусматривает тесную взаимосвязь с окружающим миром, учет разнообразных социальных факторов, влияющих на формирование автономной личности, склонной к самообразованию.

Компьютеры приобретают все большую значимость в воспитании детей и подростков. При правильном приобщении ребенка к компьютеру электроника становится важным стимулом социализации подрастающего поколения.

Начиная с 1960-х гг. в мировом сообществе получили распространение идеи *пожизненного (постоянного) воспитания*. Имеются в виду поощрение развития личности в течение всей жизни и взаимосвязь между школьным (институциональным) и внешкольным (неформальным) воспитанием и обучением. Пожизненное воспитание означает преемственность между дошкольными, внешкольными и школьными учреждениями, самообразование, подготовку и переподготовку активных участников социально-экономической жизни общества. Пожизненное воспитание - ответ на радикальные сдвиги в мировом сообществе, связанные с изменением структуры производства, интернационализацией общественной жизни, развитием новых технологий, движением к информационно-ориентированному миру. В современных условиях усилилась потребность населения в непрерывном обновлении знаний и умений.

В этой связи перед школой поставлена стратегическая цель – формировать способность и мотивацию к самообразованию.

Таким образом, в Германии государство активно развивает идеи воспитания через обучение, созданию условий для перманентного образования и соответственно формированию у детей и молодежи

потребности в самовоспитании. Однако приоритет в воспитании принадлежит семье, основанной на немецких традициях.

5.2. Особенности английского воспитания

В каждой стране в процессе ее исторического развития формируется своеобразная система воспитания, которая влияет на мировоззрение ребенка и его отношение к окружающему миру. Воспитание ребенка в европейских странах, в том числе и Великобритании, как заявили представители Международной ассоциации социальных педагогов, рассматривается как развитие качеств личности, востребованных в *социально-экономических стратах* общества. У детей среднего класса важно развивать прежде всего креативные способности и качества, у представителей обслуживающего класса (наемных рабочих и крестьян, продавцов и уборщиков и т.д.) – трудолюбие.

Стремление к социальным ценностям (в ущерб духовным), основанных на рационализме и индивидуализме личности еще с XVII века, объединяет всех представителей западной цивилизации. Прагматизм во всех сферах жизни, в том числе и религиозной, помогает европейцам и американцам сохранять стабильное качество жизни в своих обществах, высокий социально-экономический и социально-культурный уровень населения (по их представлениям). Это делается в ущерб духовным ценностям, которые осваиваются в условиях преодоления, в том числе психологических, социальных и материальных трудностей. Так нарушается процесс бытийного движения человечества к своему духовному самосовершенствованию. Такая позиция европейцев во всех сферах жизни общества – признак нежелания дальнейших качественных культурных изменений, что постепенно ведет к стагнации.

Система воспитания детей в Великобритании характеризуется в общем как консервативная, которая берет начало из XVII века, сформировалась в викторианскую эпоху и модернизировалась в первой половине XX века.

В период раннего средневековья появляются первые монастырские школы Англии и Ирландии. Последняя слыла у современников «островом ученых». Ирландские и английские монахи (среди наиболее известных – Алкуин) создали довольно обширную учебную литературу по грамматике, стихосложению, астрономии, арифметике, истории и литературе. Они принимали участие в школьных реформах континентальной Европы (Алкуин был ближайшим советником Карла Великого).

В XII веке Папа Римский обязал все бенедиктинские монастыри открывать благотворительные школы при обителях. Несколько позднее за обучение в таких школах стали брать плату. Хотя аристократические семьи предпочитали монастырским школам домашнее обучение, со временем распространилось убеждение, что подросткам вне зависимости от социального происхождения полезнее обучаться вместе со сверстниками. Это убеждение и стало фундаментом для организации и развития

привилегированных школ-пансионов для знати. В XIII веке первенство в организации монастырских школ захватили орден капуцинов - францисканцев (создан в 1212 г.) и орден доминиканцев (создан в 1216 г.). У капуцинов обучались по преимуществу дети высших сословий. Во главе учебных заведений ордена стояли видные богословы, например, *Роджер Бэкон* (ок. 1214-292). Первые школы-пансионы появились в Британии в эпоху раннего Средневековья, в основном, при монастырях [123].

Воспитании в Англии в XV-XVI вв. В своей «Утопии» Т. Мор описывал идеальное общество и говорил об всестороннем гармоническом развитии человека как цели воспитания. Задачами социальных учреждений в таком обществе заключалась в том, чтобы каждый мог развивать «свои духовные силы», заниматься «изучением наук и искусств». В деятельности человека выделены общественные и личные стороны, которые проявляются в любви к труду, скромности, в добродетельности, отзывчивости. В придуманном им государстве царит свобода вероисповедания. Т. Мор строил нравственное воспитание на началах религии (священники должны «наставлять в нравах»).

Воспитание высокой нравственности рассматривается как первостепенная социальная задача. Следует воспитывать в духе морали, которая отвечает интересам общества и каждого человека в отдельности. Томас Мор отвергал жестокость и грубость средневекового воспитания. Он рассматривал всеобщее образование как несокрушимость общества.

Мор подчеркивал обязательное участие детей и взрослых в труде. Труд не мешает утопийцам посещать учебные занятия, слушать музыку, вести научные изыскания.

Английские *грамматические школы* и их разновидность – *публичные школы* относились к тому же типу учебных заведений, что и городские школы и гимназии. Первые публичные школы были основаны в конце XIV - первой половине XV в.: в Винчестере (1387), Итоне (1449). Школы учреждались на частные пожертвования или королевские субсидии [123].

Воспитание в Англии в XVII-XVIII вв.

XVII столетие было временем рационализма и индивидуализма, выразившихся в соответствующем осмыслении природы человека и воспитания.

Такой подход определил дальнейшее развитие воспитания, направленное на социальные ценности, а не на духовные.

В этот период возрастает роль образования, что также получило отражение в педагогической мысли. Новая педагогическая мысль стремилась базировать свои выводы на данных экспериментальных исследований. Все более очевидной становилась роль естественнонаучного, светского образования.

Так, английский ученый *Френсис Бэкон* (1561-1626), рассматривал человека частью окружающего природного мира, т.е. фактически признавал принцип природосообразного воспитания.

В Англии педагогические идеи Просвещения были развиты плеядой мыслителей: Дж. Мильтоном, (1608-1674), У. Петти (1623-1687), Дж. Локком (1632-1704), Д. Беллерсом (1654-1725), Т. Пейном (1737-1809), Дж. Пристли (1733-1804) и др. Многие из них настаивали на ликвидации сословной школы и создании демократической системы образования. Так, *Джон Беллерс* разработал проект изменения общества путем трудового воспитания всего народа, предложив для этого учреждать колледжи, в которых подростки и юноши - выходцы из всех социальных слоев - воспитывались бы в духе трудолюбия. Соответствующий план изложен в сочинении Беллерса «Предложения об учреждении трудового колледжа».

Демократическую идею бесплатного всеобщего обучения выдвинул *Томас Пейн* в работе «Права человека».

В педагогическом трактате «Мысли о воспитании» философ и педагог *Джон Локк*, по-своему подошел к решению важных вопросов педагогики: о факторах развития личности и роли воспитания, о цели, задачах и содержании образования, о методах обучения. Джон Локк выявил *три основы английского воспитания*— это образование, нравственное воспитание и спорт. Им разработаны приемы и способы развития мышления человека. Конечную цель воспитания Локк видел в обеспечении здорового духа в здоровом теле. Все составляющие воспитания должны быть взаимосвязаны. Но при этом есть определенные приоритеты. Так, умственное развитие должно подчиняться формированию характера. Нравственность человека Локк ставил в зависимость от воли и умения сдерживать свои желания. Становление воли происходит, если ребенка приучают стойко переносить трудности (для этого необходимо его постоянно закалывать и физически упражнять), поощряют его свободное, естественное развитие, принципиально отвергая унижительные физические наказания (исключения могут быть лишь в случае дерзкого и систематического неповиновения).

Дж. Локк придавал воспитанию огромное значение: «Из всех людей, с которыми мы встречаемся, девять десятых становятся тем, что они есть — добрыми или злыми, полезными или нет - благодаря воспитанию. Оно-то и создает огромную разницу между людьми».

Дж. Локк поддерживал идею сословного школьного образования. Вот почему он оправдывает и предлагает разные типы обучения: полноценное воспитание джентльменов, т. е. выходцев из верхов, и ограниченное поощрением трудолюбия и религиозности воспитание неимущих [123].

Воспитание оставалось очень жестоким. Вот как описывает процесс воспитания в школе для бедных Джеймс Бертрам («Воспитание в английской школе для бедных сто лет тому назад», примерно в 1763 году):

«Школа для бедных в Ост-Боркгеме являлась собственностью господ Ройстон. Леди эти снабжали школу необходимым, руководили решительно всем, держали под своим непосредственным наблюдением педагогический персонал и всеми силами старались способствовать поддержанию всех тех законов, которые были заложены в основу нашего воспитания. Чтобы судить

об их ретивости, необходимо заметить, что они собственноручно и охотно, а леди Мария в особенности, помогали приводить в исполнение наказания. Одна только леди Мариори не имела привычки лично наказывать нас, хотя ей доставляло удовольствие присутствовать при экзекуциях, производимых ее прислугой. Я неоднократно сама видела, как эта госпожа хладнокровно следила за процедурой наказания, от выполнения которой несчастная прислуга уставала положительно до изнеможения. Шутка ли! Высечь столько голосащих и стонущих детей – мальчиков и девочек! Я должна прибавить при этом, что леди имели обыкновение наказывать оба пола совместно, что доставляло им, очевидно, особое удовольствие... Два раза в год нас водили в замок, где мы представлялись нашим господам. Там нас принимали в большой зале и угощали вином и сладкими пирожками; миледи вели с нами дружеские беседы и рассказывали постоянно некоторым из нас о тех должностях, которые приготовлены для оканчивающих школу. Нас определяли на места горничных, субреток и т. д., причем тело наше и до сих пор ноет еще от прелестей этой жизни.

Миледи заботились о сорока сиротах своих крепостных, одевали нас, кормили и заботились о том, чтобы со временем все воспитанники и воспитанницы могли, как говорится, выйти в люди...

Воспитывали же нас и образовывали так хорошо, что во всех домах мы были самыми желанными прислугами – нас брали нарасхват. И летом, и зимой полагалось вставать в нашей школе в шесть часов утра; на умывание и туалет более получаса тратить не разрешалось. Затем мы съедали по куску хлеба, выслушивали утреннюю молитву и отправлялись в класс.

Особенным событием дня был так называемый «час наказания», приходившийся на промежуток времени от четырех до пяти часов после обеда. К этому времени обязательно появлялись наши миледи и приводили с собой обыкновенно гостей, которым показывали свое детище, т. е. нашу школу. Все записанные в штрафной журнал мальчики и девочки вызывались на середину класса, миледи сами определяли размер наказания, а леди Мария и ее двоюродная сестра из Парижа, мадемуазель Бургуан, с достоинством и терпением, достойными лучшей участи, выбирали розги. Леди Мариори приводила с собой свою горничную, которая должна была, как я уже говорила, приводить наказание в исполнение. И сколько раз на ее долю доставались выговоры и ругательства, если дамы замечали, что она стоит не на высоте своего призвания!

После наказания розга привязывалась крепко-накрепко к нашим спинам, и в таком виде мы обязаны были расхаживать весь день на людях. Теперь, когда не принято больше телесно наказывать детей, странно даже рассказывать о таких печальных фактах недавнего прошлого, но в дни моей юности существовала, к сожалению, именно такая система воспитания» [36].

В Англии на протяжении XVII-XVIII вв. под эгидой англиканской церкви создавались *благотворительные и воскресные школы* для бедняков.

Уровень подготовки в этих учебных заведениях элементарного образования был крайне низким.

В XIX веке активно развивались идеи создания широкой системы образования и важности социального воспитания граждан., Убежденность в социальной значимости воспитания и образования высказывали *Конт*, *Милль*. Критерием результативности образования Милль считал готовность человека жить общественными интересами, содействовать благу общества. Воспитание преодолевает эгоцентризм обыденной жизни, формирует общественных людей, объединенные усилия которых являются гарантией демократии и свободы в обществе.

Значительной популярностью в педагогических кругах Запада во второй половине XIX в. пользовались сочинения *Герберта Спенсера* (1820-1903). Воспитание он рассматривал как одно из наиболее значимых общественных явлений. Спенсер считал, что в обществе нарастает интерес к индивидуальной свободе, где образование - важный гарант такой свободы.

Спенсер вслед за Руссо проповедовал метод естественных последствий в воспитании.

В Англии преподавание религии в школе не являлось обязательным. Однако фактически такое преподавание практиковалось во всех учебных заведениях. Ученикам общественных школ предоставлялся выбор той или иной религии. В Англии существовали два типа общеобразовательной школы: начальная и средняя школы. Школы всех типов, которые дети посещали до 11-летнего возраста, именовались начальными. Школы, где обучались подростки с 11 до 17-летнего возраста, считались средними учебными заведениями. До 14 лет дети обучались бесплатно.

К средним учебным заведениям относились *грамматическая, современная и центральная школы*. Кроме того, сохранялись частные школы, в том числе элитарные *публичные*. Средние учебные заведения были наиболее полноценными общеобразовательными учреждениями. Выпускники грамматических и публичных школ имели доступ в высшие учебные заведения университетского типа. Выпускники современной школы пополняли ряды среднего класса британского общества. Выпускники центральной школы получали образование с уклоном на профессионально-техническую подготовку. Центральное Управление просвещением пользовалось влиянием прежде всего в общественных учебных заведениях[123].

Воспитание в Англии в XX-XXI веке. Сохранилась традиционная модель воспитания в школах. Однако появились экспериментальные школы. Сложилось несколько типов экспериментальных школ: школы, реализующие новую педагогическую концепцию; базовые школы научно-исследовательских центров; образцовые школы; опытные школы, осуществлявшие отдельные оригинальные педагогические идеи.

Первая новая школа для мальчиков была создана *Сесилем Редди* (1858-1932) в 1889 г. в сельской местности *Абботсхольм* (Англия). В программе

обучения преобладала естественнонаучная подготовка. Ученики ежедневно работали в мастерских. Много времени уделялось спорту, эстетическому развитию учащихся. В школе действовало ученическое самоуправление.

В 1893 г. в Великобритании была открыта *Бидэльская новая школа* (руководитель Дж. Бэдли). Она имела большое сходство со школой в Абботсхольме. Бэдли первый в Англии ввел совместное обучение мальчиков и девочек в средней школе. Практиковалось обучение учащихся согласно их способностям.

Саммерхилл разместился в Англии в городке Лейстон в графстве Саффолк в 1926 году, где находится и по сей день. Нилл был директором этой школы до 1973 года. Затем Саммерхилл возглавила его дочь Зоя Редхед. Школа Саммерхилл существует и сейчас.

Школа с 1927 года поначалу находилась в составе международной Neue Schul, но позднее отделилась в самостоятельное учреждение. Александр Сазерленд Нилл - шотландский либеральный педагог, активный деятель движения свободных школ, создал школу-сообщество, в которой дети и взрослые полностью ощущают себя свободными от авторитарности и принуждения, основатель легендарной школы свободного образования «Саммерхилл».

Воспитанный в деспотичной семье, Нилл хотел, вопреки полученному негативному опыту воспитания, предоставить ребенку право выбора в процессе его жизнедеятельности в школе, в которой создано реальное взаимодействие ребенка и взрослого во всех сферах жизни сообщества. Нилл увлекался психоанализом Фрейда, с большим интересом относился к идеям Адлера, Райха, Дьюи. Он писал в своей книге «Саммерхилл. Воспитание свободой»: «Я предпочту, чтоб школы выпускали счастливых дворников, чем невротиков-ученых». Традиционная школа стремилась вместить в голову ребенка максимальное количество знаний, не задумываясь о его становлении как свободной личности, стремящегося к саморазвитию, быть самим собой.

«Я полагаю, – писал Александр Нилл, – что ребенок внутренне мудр и реалистичен. Если его оставить в покое, оставить безо всяких внушений со стороны взрослых, он сам разовьется настолько, насколько способен развиваться... С момента рождения ребенок оказывается опутанным сетью запретов, которые, подавляя его естественное поведение, вызывают у него многочисленные и многообразные комплексы. В результате все человечество оказывается больным, те самые человеческие существа, которые хотели любить и быть любимыми, получают вместо любви ненависть и становятся ненавистниками». Выпускники его школы были намного самостоятельнее и независимые во взглядах, чем их сверстники из обычных школ.

А. Нилл предлагал обеспечить досуговую сферу ребенка эмоционально насыщенной, творческой деятельностью детей в формах игр, самостоятельных занятий, разнообразного общения, коллективного художественного

творчества, например театра (традицией были постановки спектаклей силами детей по их же сценариям).

В Саммерхилле все взаимоотношения строились на основе сотрудничества старших и младших, как это бывает в дружной семье, где существует только любовь, забота и доверие.

Главным принципом самоуправляющейся, демократической школы стала Свобода. Нилл верил, что каждый ребенок вправе жить свободно, без внешнего давления — физического или психологического. Это нашло свое отражение в следующих формах свободы:

- самоуправление для учеников и персонала;
 - свобода от навязывания какой-либо идеологии — религиозной, моральной или политической;
 - свобода от целенаправленного формирования характера;
 - уверенность в широких возможностях демократического самоуправления; многообразие интересов;
 - чувство единого сообщества, равенство детей и взрослых;
 - свободу выбора; право на свободное самоопределение;
- (Нилл А. Саммерхилл. Воспитание свободой) [256, с.5, 37].

«Мы взялись создать школу, в которой детям предоставлялась бы свобода быть самими собой. Для этого мы должны были отказаться от всякой дисциплины, всякого управления, всякого внушения, всяких моральных поучений, всякого религиозного наставления. Нас называли храбрецами, но это вовсе не требовало храбрости. Все, что требовалось, — это вера: в ребенка, в то, что он по природе своей существо доброе, а не злое». «... Я полагаю, что ребенок внутренне мудр и реалистичен. Если его оставить в покое, без всяких внушений со стороны взрослых, он сам разовьется настолько, насколько способен развиваться. Поэтому Саммерхилл — это такое место, где имеющие способности и желание заниматься наукой станут учеными, а желающие мести улицы будут их мести. Мы, правда, до сих пор не вырастили ни одного дворника. Я пишу это без всякого снобизма, потому что мне приятнее школа, выпускающая счастливых дворников, чем та, из которой выходят ученые-невротики.» «Наказание всегда представляет собой акт ненависти. В акте наказания учитель или родитель ненавидит ребенка — и ребенок понимает это.» «Заблуждение заставляет нас считать, что любой член семьи является защитником и руководителем для всех, кто младше его.» «Церковь вдалбливает нам ложь о том, что человек рожден в грехе, и требует искупления».

«Именно ненависть, накопленная родителями, делает ребенка трудным, точно так же, как ненависть, разлитая в обществе, создает проблему правонарушителей».

«Обучение нужно детям гораздо меньше, чем любовь и понимание. Чтобы быть естественным образом хорошими, им нужны поддержка и свобода. И

только сильный и любящий родитель способен дать ребенку свободу быть хорошим».

«Когда отсутствует давление страха и дисциплины, дети не проявляют агрессии».

«Именно различие между свободой и вседозволенностью и не могут ухватить многие родители. В строгой, суровой семье у детей нет никаких прав, в испорченной семье у них есть права на всё. Хороша та семья, в которой у детей и взрослых равные права».

«Нет трудных детей, есть только трудные родители. Лучшие сказать, что существует просто трудное человечество».

«Трудный ребенок — это ребенок, задавленный требованиями чистоплотности и подавлением сексуальности. Взрослые считают само собой разумеющимся, что ребенка надо научить вести себя так, чтобы жизнь взрослых была как можно более спокойной».

«Можно утверждать, и не без основания, что пороки цивилизации обязаны своим существованием тому факту, что ни одному ребенку никогда еще не удалось вдоволь наиграться. Или, иначе говоря, каждого ребенка специальными усилиями превращают во взрослого задолго до того, как он достигнет взрослости (подобно тому как растения в теплицах выгоняют в рост до срока)».

«Родители не спешат понять, насколько неважна учебная сторона школы. Дети, как и взрослые, учатся только тому, чему хотят научиться. Все награды, оценки и экзамены лишь отвлекают от подлинного развития личности. И одни лишь доктринеры могут утверждать, что учение по книжкам и есть образование».

«Если дети свободны, на них не так-то легко повлиять, и причина — в отсутствии страха. Что и говорить, отсутствие страха — самое прекрасное, что может быть в жизни ребенка».

«... Задача ребенка состоит в том, чтобы прожить свою собственную жизнь, а не ту, которую выбрали ему беспокойные родители. Разумеется, и не ту, которая соответствовала бы целям педагога, полагающего, что уж он-то знает, как лучше. Вмешательство и руководство со стороны взрослых превращают детей в роботов.

...Вы не можете заставлять ребенка учиться музыке или чему-нибудь еще, не подавляя его волю и тем самым, хотя бы в некоторой степени, не превращая его в безвольного взрослого. Вы делаете из них людей, безропотно принимающих status quo, удобных для общества, которому нужны люди, послушно сидящие за скучными столами, толкущиеся в магазинах, автоматически вскакивающие в пригородную электричку в 8.30, — короче говоря, для общества, сидящего на хилых плечах маленького дрожащего человека — до смерти напуганного конформиста»[256].

Зоэ Редхед, директор школы-интерната «Самерхилл» сегодня, говорит, что организация свободных, демократических условий образования достаточно трудоёмкое дело. Оно требует от педагогов полной отдачи, безусловной

любви к детям и определённых профессиональных умений, но при этом всё ещё существует в Англии предвзятое отношение к демократическим школам. Самоорганизация в школе определяется Собранием (Встреча Сообщества - всех ребят (от 7 до 17 лет) и взрослых, иной порой три раза в неделю, где каждый может заявить о том, что его волнует, выслушать нужды других).

Именно эта естественная, каждодневная демократическая самоорганизация воспитывает детей демократами, способными сообща, на основе соглашения и договора, решать разные проблемы. Они осознают ценности сообщества и самодисциплины. *Прямая демократия - гарантия развития школы.* В условиях прямой демократии дети привыкают слышать голос другого, разделять ответственность, а не пользоваться ею. Игры в демократию начинаются тогда, когда в школе сверху вводятся органы самоуправления, несамостоятельные, не имеющие реальных рычагов самоорганизации сообщества и подконтрольные администрации, а детям позволяют играть в «демократов» в «День самоуправления» или при организации дискотеки. Это формирует у них искажённое представление о том, как должно быть организовано детское сообщество и что оно реально может.

«Условия для демократии определяются ценностями взаимного уважения, самоуправляемой добровольности, равноправия точек зрения и способности выслушать всех».

Принципы школьной жизни:

Способность к самоорганизации. Не надо копировать громоздкое государственное устройство. Нужен лишь демократический образ жизни.

Всё обсуждается и решается совместно, без открытой дискуссии решение не принимается. Процедура принятия решения - замечательный воспитательный акт.

Ответственность берётся добровольно. В отношении к каждому делу ребёнок или учитель должен самоопределился. У них всегда должен быть выбор. Это - основополагающее право человека.

Если лидер есть - хорошо, но если его нет - ещё лучше. Парадокс состоит в том, что школа не должна специально растить лидеров (будущих функционеров и начальников). Она призвана культивировать активистов, людей, радостно выполняющих ту работу, которая им интересна!

Со=управление эффективнее, чем самоуправление. При со-управлении дети и взрослые находятся в естественной позиции партнёров.

Сменяемость и ротация - для всех. Прямая демократия хороша тем, что в самоорганизации и со=управлении участвуют все и постоянно.

Меньшинство не подавляется большинством, а все споры и разногласия разрешаются путём соглашения и договора. Школьное сообщество живёт в условиях толерантности, доверия, эмпатии, взаимопомощи. Это позволяет укреплять дружескую атмосферу взаимной поддержки.

Ситуация выбора - универсальная образовательная ситуация. Обсуждение проблемы выбора и рефлексия своего выбора помогает ребёнку осознать свои возможности. В этом смысле в тех школах, которые целенаправленно

создают многочисленные ситуации выбора для детей и взрослых, складываются более разнообразные условия для развития. Незыблемы должны быть лишь *общие принципы — гуманность, открытость, доступность для участия, учёт интересов и потребностей детей, выборность* и др.

Саммерхилл сотрудничает с Международной конференцией по демократическому образованию (IDEC), с сетью демократических школ по всему миру.

Схожие принципам и системы организации школы «Саммерхилл» была создана школа «Дартингтонхолл» в Девоне Леонардом и Дороти Элмхерст в 1926 году, которая просуществовала 60 лет. Основная идея – школа должна стать родным домом для детей. Основные принципы:

- сотрудничество в учебной и свободной деятельности, в труде;
- отказ от принуждения, добровольность в деятельности;
- культивирование особого «этоса» школы (нравственного, психологического климата).

Управление школой осуществлялось собранием и его советом. Воспитание детей в условиях открытой демократии, атмосфере саморазвития – вот главные приоритеты этой школы. Однако после ее закрытия из-за проблем асоциального поведения учеников (1987 год) была открыта новая школа «Сендз» в г. Эшбуртон, которая продолжает традиции Дартингтонхолла [197].

К альтернативным школам Англии относится также и школа «Биконхилл», созданная под руководством известного философа и математика Бертрانا Рассела. В школе Рассела также как и Саммерхилле детям предоставлялось право не посещать уроки, однако они должны были заниматься иными формами деятельности и самообразованием. Самоуправление в этой школе играло такую же большую роль как и вышеперечисленных школах.

Идеи А. Нилла повлияли на открытия других альтернативных школ: частная школа в Бурджисхилл (руководилась командой педагогов и ежегодно избираемым председателем педагогического собрания); сельская школа Монктон-вилд; частная школа Килгуханити-хаус, созданная Джоном и Морадж Айкенхед; самоуправляющееся сообщество Калдекотт-коммюнити, созданный Лейлой Рендел, где нет деления на классы; школа Редхилл, созданная Отто Шоу и другие. Главные особенности этих школ – уважение к индивидуальности ребенка, организация открытого демократического сообщества, возможности для саморазвития.

Важные перемены в воспитании произошли в связи с планетарными политическими изменениями. Возросли масштабы *воспитания в духе мира*. Осуществляются проекты, направленные на эффективное *интернациональное воспитание*. Один из таких проектов, возникший в Великобритании, - *учебные заведения международного бакалавриата*, цель которых - воспитание в духе взаимопонимания между народами.

Особенности воспитания в современной Великобритании.

Многие из нас услышав «англичанин» представляют себе человека аристократичного, утонченного, сдержанного, с некоторой надменностью, строгим поддержанием традиций – все эти национальные особенности характера формировались в Англии с XVI века. Когда маленькая Англия в период правления королевы Елизаветы I начала расширять свои границы, победила самую сильную страну того времени, Испанию, в морской битве (гибель «Непобедимой Армады»), затем успехи индустриального развития в период жесточайшей эксплуатации колоний и собственных рабочих и крестьян в XVII-XIX веках, вывели Великобританию на первое место в мире. Это повлияло на особенности национального характера. Англия – островное государство, поэтому всегда по-своему воспринимает ситуацию в мире и Европе. Англичане понимают, что не только сила, но и дипломатическая изворотливость, умение использовать противоречия между другими странами, обеспечивают стране устойчивое лидерское положение в мире. Все эти и многие другие социально-экономические и социально-политические факторы повлияли на формирования национальных особенностей характера и систему воспитания в Англии.

Главная задача английского воспитания– развить у ребенка сильный характер, силу воли, упорство, умение справляться с любыми трудностями, и при этом не забывать о хороших манерах, чувстве долга и сострадания.

В английском языке и в английской системе образования не существует как такового понятия «воспитание» или «социальное воспитание», хотя широко известен термин «гайденс». В широком смысле «гайденс» - помощь в любой затруднительной ситуации, когда личность стоит перед необходимостью выбора, принятия решения или адаптации к новым условиям. В узком смысле – процесс оказания помощи личности в самопознании ею окружающего мира с целью применения знаний для успешной учебы, выбора профессии и развития своих способностей, осуществляя воспитывающее воздействие на американских школьников для привития им определенных личностных качеств, «гайденс» активно участвует в их социализации, фиксирует академические успехи, контролирует идеологическое и нравственное развитие, содействует разрешению возникающих в их жизни конфликтов.

В Англии суть социального воспитания наиболее точно выражается в понятиях: «pastoral care» – пасторская забота; «tutoring» – опекуновство.

Совершенствование содержания деятельности специалистов системы «counselling and guidance» привело в Англии к тому, что в настоящий момент, употребляя “guidance”, имеют в виду деятельность, направленную на социальное и индивидуальное развитие личности, что предполагает обучение социальным навыкам, советование, профессиональное ориентирование, информирование о возможном изучении предметов, помощь в их выборе, поддержку, опекуновство. (Анохина Т.В.) [17].

Воспитание в семье

Матерями в Англии становятся, по статистике, женщины 30 лет или даже к 40. Сначала семья должна встать на ноги, купить дом. В современной английской семье, как правило, бывает не меньше троих детей. Пользоваться помощью пожилых родителей здесь не принято.

Для детей Великобритании существует множество кружков и секций – музыка, плавание, гимнастика, иностранные языки.

В Англии очень популярны игровые кружки, они организуются матерями в частных домах. Несколько мам объединяются и по очереди сидят с детьми. Бывает, что такие группы создаются при организациях или предприятиях.

В зависимости от материальных возможностей и собственных целей, мама может воспользоваться услугами няни, бебиситтер (babysitter) или молодых людей, приезжающих в страну на работу по программе Au-pair. В обязанности английской няни входит не только уход за малолетним чадом. Она сама должна разработать программу развития для малыша и заниматься по ней с ребенком. Babysitter, в отличие от няни, не живет в семье, где работает. Ее задача заключается в том, чтобы присмотреть за ребенком в течение определенного времени, вовремя покормить его и уложить спать. Занятия с малышом в обязанности babysitter не входят, хотя некоторые из них по собственной инициативе могут почитать ребенку, поиграть с ним или порисовать, дожидаясь возвращения родителей. Молодые люди и девушки, приезжающие в страну по программе Au-pair, как правило, не имеют педагогического образования. Цель их приезда – посмотреть Англию, потренироваться в английском языке и немного подработать. Они должны выполнять все, что просят сделать родители малыша.

Английские мамы отличаются своей терпимостью и спокойствием. Они с улыбкой на лице и без раздражения готовы по сто раз объяснять ребенку одно и то же. Также отметим, что родители с самых первых дней жизни берут малышей с собой в гости, кафе и магазины. Поэтому дети с ранних лет приспосабливаются к окружающему их обществу. Особо стоит сказать, что конечно и сама страна приспособлена для самых маленьких детей: в каждом магазине есть комната для кормления, в каждом кафе и ресторане имеются детские стульчики и детское меню. По статистике, Великобритания — самая безопасная для детей европейская страна. И еще одна особенность английского воспитания: в Великобритании не принято, чтобы взрослый делал замечания чужому ребенку. Если ребенок плохо себя ведет следует поговорить об этом с родителями малыша, а не одергивать чужого ребенка.

Однако, на ребенка, который плачет, мать, скорее всего, даже не посмотрит. Если тебе больно - держи это в себе. Даже коляску малыша принято ставить так, чтобы мать не слышала плача. Англичане приучают таким образом своих детей, по их мнению, к ответственности за себя, к сдержанности.

Первое **дошкольное учреждение**, куда можно устроить ребенка – детский сад, он называется в Англии - *«ясельная школа»*. Там детишек учат петь, читать, развивают моторику, учат этикету и вежливости. Малышей от трех лет учат читать, писать, начинают проводить уроки иностранного языка.

Частные ясельные школы бывают для самых маленьких детишек до года и детишек постарше. Те, что для совсем маленьких детей, очень дорогие. Здесь на одного воспитателя приходится всего трое детей, не больше. Питание и занятия — индивидуальные. В учреждениях всегда работают высококвалифицированные специалисты. Требования к воспитателям очень высоки.

Как только ребенку исполняется 3-4 года (в зависимости от района проживания) родителям выдают ваучер, по которому государство берет на себя обязанность оплачивать пребывание в детском саду в течение 15 часов в неделю. Это так называемый вклад государства в воспитательный процесс его граждан, пусть и маленьких.

Система воспитания детей построена на принципе – ребенок – маленькая личность. Все вращается вокруг ребенка, вокруг его интересов. Во главу угла ставится забота о душевном комфорте ребенка. Детей по любому поводу хвалят, поощряют. Это существенно повышает самооценку ребенка и способствует развитию уверенности в себе. Это в свою очередь поможет ребенку в будущем легко к окружающим, справляться даже с очень трудными жизненными ситуациями и выходить из них победителем, как подобает истинному англичанину.

В дошкольные учреждения детей можно водить несколько раз в неделю или даже в месяц. Можно забирать ребенка из ясельной школы в любое время.

На занятиях дети рассаживаются в комнате на паласах, и воспитатель проводит переключку. Старшие дети учат алфавит, решают несложные задачки, учатся писать буквы. У самых маленьких тем временем проходят развивающие занятия, им показывают различные предметы, объясняют, что для чего используется, и что как называется. Такие «уроки» длятся недолго, всего десять-пятнадцать минут. После этого дети могут спокойно поиграть. Обязательное правило: после игры все убрать на место, привести в порядок комнату, убрать мусор. Это делают все вместе – и дети, и воспитатели.

После ланча дети приступают к развитию творческих навыков – поют песенки, сочиняют сценки, собирают мозаику, рисуют, лепят из глины. И наконец, наступает время прогулок. Гуляют малыши на специальной площадке, огороженной со всех сторон. На площадках дети катаются с горки, копаются в песочнице.

Система воспитания в дошкольных учреждениях построена исключительно исходя из интересов ребенка. Во главу угла ставится забота о душевном комфорте ребенка. С детьми, даже с совсем маленькими, обсуждаются все необходимые вопросы. При этом похвалы здесь щедро раздаются по любому поводу и за любой, даже самый маленький, успех. Это

существенно повышает самооценку малыша и способствует развитию уверенности в себе. Считается, что такое отношение впоследствии поможет ему приспособиться к жизни в любом обществе и в любой среде, справляться даже с очень трудными жизненными ситуациями и выходить из них победителем, как подобает истинному англичанину.

Воспитание в школе.

Существует два сектора образования: государственный (бесплатное образование) и частный (платные учебные заведения). В Великобритании существуют две системы образования, которые легко уживаются вместе: одна в Англии и Северной Ирландии, вторая — в Шотландии.

В Великобритании существует огромное разнообразие школ. Распространенный тип школы в Великобритании — это школы-пансионы (Boarding School), в которых ученики как обучаются, так и живут при школе. Школьное образование в Англии включает в себя два модуля: *начальное* — для детей в возрасте от 4 до 11 лет (до 7 лет — в школе для малышей (Nursery School), а с 7 до 11 лет — в младшей школе) и *среднее* — для детей от 11 до 16 лет. Если родители хотят обучать своего ребенка дома, им необходимо получить разрешение местного совета по образованию, который должен убедиться, что условия обучения будут соответствовать принятым нормам, включая обязательное религиозное воспитание. Кроме того, в Великобритании существует система бесплатного образования, которое может получить любой ребенок, независимо от национальности, расовой принадлежности и социального статуса его родителей. А наряду с бесплатными муниципальными школами существуют и частные, платные учебные заведения.

В Великобритании ребенок может учиться бесплатно, независимо от расовой и национальности принадлежности, социального статуса и финансовых возможностей его родителей. А наряду с бесплатными учебными заведениями, существуют и частные, платные заведения.

В учебных заведениях уделяется большое внимание благотворительности. С малых лет детей учат сочувствовать и сопереживать, помогать тем, кто нуждается в этом. Для сбора средств на благотворительные цели в каждом учебном заведении организуются различные мероприятия, к примеру, такие как «день без школьной формы», когда ребенок может прийти в школу в чем захочет, и принести с собой небольшой взнос — 1 фунт стерлингов. Собранные деньги школа отдает нуждающимся, на детский хоспис или в фонд бездомных. Занятия в младшей школе проходят в очень мягкой, игровой форме, без всяких попыток «подогнать» всех под один общий уровень. Каждый ребенок развивается индивидуально, в соответствии с уровнем своих возможностей.

В современном законодательстве Великобритании предписаны все тонкости, связанные с телесными наказаниями детей. В семьях официально разрешается слегка шлепнуть непослушного ребенка, но наказания ремнем или чем-то подобным запрещены. Ни в коем случае нельзя превышать

допустимого. Если на коже ребенка появились просто покраснения или кровоподтеки, родителей могут привлечь к уголовной ответственности.

Формирование творческого, уверенного в себе, самостоятельного человека – одна из основных задач британской школы. Дети проходят специальный общий цикл обучения по различным предметам, который заканчивается сдачей экзамена Common Entrance Examination. Успешная сдача такого экзамена — обязательное условие поступления в старшую школу. С 14 до 16 лет школьники целенаправленно готовятся к экзаменам (обычно – по 7-9 предметам) на сертификат о среднем образовании – General Certificate of Secondary Education.

В 16 лет, после завершения обязательного цикла образования, студенты могут либо уйти из школы и начать работать, либо продолжить образование для того, чтобы поступить в университет. Желая поступить в университет предлагается двухгодичный курс A-levels. После первого года обучения сдаются экзамены AS, а после второго — A2-levels. Первый год обучения предполагает обязательное изучение 4-5 предметов, второй 3-4. Обязательных предметов, необходимых к сдаче, нет - все предметы студент подбирает себе индивидуально из 15-20 предложенных школой, тем самым определяя свою специализацию, которой будут посвящены последующие 3-5 лет обучения в университете. Часто иностранные студенты, приезжая на учёбу в Великобританию, начинают своё образование с A-levels.

Многовековые традиции воспитания джентльменов и леди побуждают англичан учить детей вести беседы и не болтать лишнего, обучать их хорошим манерам и держать «марку». Воспитанный и интеллигентный ребенок – гордость в английской среде. Уважение, следование многовековым традициям, подчинение режиму в современной английской школе вовсе не означает, что она лишена современности, в ней отлично соблюдают баланс. И если изначально такой принцип воспитания в Англии как «отсутствие свободного времени – отсутствие времени на совершение глупостей» кажется странным, но он стимулирует развитие таких качеств как организованность, самостоятельность, умение поставить и решить жизненные задачи. В британской школе поддерживают свободу и демократию каждого ученика. В школах есть собственные *парламенты и выборы*, где ораторскому искусству обучают через проведение дебатов, а каждой «группе» учеников присвоена своя геральдика, история, форма и идеология. Между ними на протяжении года проводят спортивные, образовательные и театрализованные мероприятия.

В Великобритании сложилась своя система профессиональных педагогов, обеспечивающих помощь ребенку, подростку, юноше (студенту) в процессе его обучения и саморазвития.

Впервые тьютор как участник педагогического процесса впервые появился в XII веке в Великобритании в классических английских университетах – Оксфорде, затем в Кембридже. Поэтому английская модель «тьюторства» может рассматриваться как классическая. В исторические

времена зарождения тьюторства Университет представлял собой, в первую очередь, братство людей, исповедующих единые ценности, говорящих на одном языке и признающих одни и те же научные авторитеты.

Каждый профессор читал собственный курс и трактовал чаще всего собственную книгу. Студент имел право выбора дисциплин для изучения, выбора «пути», которым достигнет необходимого уровня знаний для сдачи экзамена. В задачи тьютора входил поиск наиболее эффективного для каждого студента способа постижения знаний. Традиционно тьютор не был квалифицированным специалистом и в своей деятельности опирался на собственный опыт самообразования. Тьютор осуществлял функцию посредничества между свободным профессором и свободным школяром. Ценность свободы была тесно связана с ценностью личности, и задача тьютора состояла в том, чтобы соединять на практике личностное содержание и академические идеалы. Процесс самообразования стал основой получения университетских знаний, и тьюторство выполняло функции сопровождения этого процесса самообразования. К концу XVI века тьютор стал центральной фигурой в английском университетском образовании, прежде всего отвечая за самообразование своих подопечных. В XVII веке сфера деятельности тьютора расширяется - все большее значение начинают приобретать образовательные и воспитательные функции. Тьютор определяет и советует студенту, какие лекции и практические занятия лучше всего посещать, как составить план своей учебной работы; следит за тем, чтобы его ученики хорошо занимались и были готовы к университетским экзаменам. В XVII в. тьюторская система официально признается частью английской университетской системы, постепенно вытесняющей профессорскую. С 1700 по 1850 год в английских университетах практически не было публичных курсов и кафедр. К экзаменам студента готовил тьютор. Лишь в конце XIX в. в университетах появились и свободные кафедры (частные лекции), и коллегиальные лекции, но за студентом тем не менее всегда оставалось право выбора курсов и соответствующих профессоров (Иностранные университеты. - Вып. 1. Университеты Англии. - М., 1899). (П.Г. Щедровицкий. Об исследовательской программе тьюторства // Школа и открытое образование: Сб. науч. тр. по материалам 3-й Всерос. науч.практ. тьюторской конференции. - Москва; Томск, 1999).

В течение XVIII-XX вв. и до настоящего времени в старейших университетах Англии тьюторская система продолжает активно действовать, она до сих пор занимает центральное место в обучении; лекционная система служит лишь дополнением к ней.

Таким образом, классическая модель тьюторства подразумевает учреждение персональной *опеки* специалиста по выбранной специальности над учащимся.

Основной целью классической модели тьюторства стало *развитие мета-когнитивных способностей учащихся* как субъектов образования на основе принципа индивидуализации. Основными принципами тьюторской

деятельности являлись: свобода, сознательность, активность, самостоятельность, индивидуализация. Деятельность тьютора основывается на антропологическом подходе, суть которого состоит в необходимости учета человеческой природы и ее изучения. Классическими функциями его деятельности являются воспитание и помощь в учении, в т.ч. подготовка к экзаменам. Деятельность тьютора осуществляется в форме индивидуальной консультации посредством таких методов как сократический диалог, интервьюирование, «обратная связь». Поскольку исторически тьютор проживал совместно с тьюторантом, их взаимодействие осуществлялось в непосредственном общении, что впоследствии породило взаимодействия по типу «тьютор-ассистент-ученик». Методы расспрашивания и обратной связи определили алгоритм работы тьютора: от организации самостоятельной работы студента, предусматривающей письменное выполнение им заданий репродуктивного типа, к организации самостоятельной работы, требующей от него умения вступать в диалог и отстаивать свое мнение (эссе). Одно из необходимых условий реализации модели тьюторства – отсутствие административного контроля, поскольку результат деятельности тьютора – развитые метакогнитивные способности учащихся – отсрочен во времени, они проявляются на экзаменах и в жизненных ситуациях [8].

Модель тьюторства используется в университетском образовании, домашнем и семейном образовании, в частных школах в разных качествах: университетского тьютора, учительницы, няни, в прошлых веках – наставника пажей, писца, гувернера, путешествующего тьютора и т.д. Основными методами деятельности тьютора являются: мотивирование к обучению, стимулирование, похвала, совет, поощрение, расспрашивание, беседа, сократический диалог, обратная связь, наблюдение, пример старшего, постановка проблемы, напоминание, игровой метод, метод двойного перевода при обучении иностранным языкам.

Таким образом, в Англии предпочитают воспитывать свободную личность, строго опирающуюся на национальные традиции, при этом поддерживается идея превосходства английской модели воспитания, основанной на разнообразии подходов в соответствии с укладом жизни семьи.

5.3. Особенности французского воспитания

Национальные особенности характера и системы воспитания французов складываются под влиянием природных факторов, исторического развития, социально-экономических и политических условий, педагогических традиций и новаторских образовательных идей. Например, жители севера считают, что южане болтливы, хвастливы, несдержанны, легко заводят друзей, но часто поверхностны, непунктуальны и всегда неторопливы. Жители юга, в свою очередь, характеризуют северян как людей трудолюбивых, но холодных и необщительных, которые с трудом заводят знакомства, зато, если уж подружатся с кем-то, то на всю жизнь. На средиземноморском Юге южане живее, экспансивнее людей Севера. Они

любят громко, поговорить, не жалея ни красочных эпитетов или сравнений, ни превосходных степеней, поспорить, а иной раз и повздорить друг с другом. Южная часть страны выросла из римской Галлии, где культура, связанная с античностью, близка по духу Италии и Испании.

Французам нравится все самое модное - одежда, сленг, самые последние фильмы и всевозможные технические изобретения, а также хорошая кухня, вино, что связано с базовыми сферами национальной производственной деятельности.

Французы традиционно связаны общей историей с европейскими странами, их социальными ценностями, демократическими устоями общества, образом жизни. Идеи демократии, демократические свободы, за которые они боролись несколько веков, являются для них незыблемыми. И если кто-то не разделяет их взгляды, то он варвар. Французы очень гордятся своей культурой и историей, они страстные патриоты. Они влюблены в свою страну и считают ее лучшей в мире, безумно гордятся своей культурой.

Французов куда больше интересует не результат, а процесс. Поэтому они с удовольствием отдаются построениям этапов и обсуждению элементов реализуемого проекта. Им нравятся любые новые идеи и концепции, они постоянно забавляются с такими серьезными вещами, как демократия, новые виды энергии и различная техника.

Не смотря на существование экспериментальных школ, большинство французов предпочитают, чтобы образование их дети получили в традиционных школах (влияние католической церкви).

Что касается французской семьи, то ее отличает сплоченность. Дети часто живут с родителями, пока не женятся, и вся семья из трех-четырех поколений может жить под одной крышей. И если даже они разъезжаются, то стараются жить недалеко друг от друга и регулярно встречаться на воскресных обедах и по праздникам. Семья является также опорой в бизнесе, ее члены всегда поддерживают и помогают друг другу в различных предприятиях.

Главное для французов – быть на высоте самых современных требований. Им нравится ощущение быстротечности жизни, ее бешеная скорость, ее энергетика, стиль, переменчивая мода. В знаменитой Энциклопедии наук, искусств и ремесел записано: «Вошло в пословицу говорить: легкомысленный, как француз». Французскими добродетелями считаются тонкий вкус, чувство меры, изящество, остроумие. Вместе с тем французы уверены, что они обладают большим здравым смыслом, практичны, экономны, привержены к собственности, умеют считать и копить деньги.

Бывший премьер-министр Франции Э. Даладье говорил, что французская нация – это нация, «где привязанность к индивидуальной собственности, вкус к бережливости, страсть к независимости распространены шире, чем в любой другой стране мира».

Французы - нация оседлая, в отличие, например, от немцев. Случаи массовой эмиграции в истории Франции крайне редки.

Французы скорее галантны, чем вежливы, скептичны и расчетливы, хитроумны и находчивы. В то же время они восторженны, доверчивы, великодушны. И. Кант замечал, что француз «учтив, вежлив, любезен... склонен к шутке и непринужден в общении», но он «очень быстро становится фамильярным».

Рассмотрим развитие теории и практики воспитания в истории образования Франции.

Как в немецких, английских, так и французских семьях воспитание в период **раннего Средневековья** было домашним. В стране существовало рыцарское воспитание для знати и ученичество для всех остальных сословий (см. немецкое воспитание). Затем появляются монастырские школы, которые в основном осуществляют религиозное воспитание. Основным методом воспитания было наказание и поощрение. Наказания рассматривались как естественное и богоугодное дело. Одним из первых кто выступил за смягчение воспитания, развитие творчества в учениках, их самостоятельности был французский богослов и педагог Абеляр (1079-1142), который преподавал в Парижской кафедральной школе. На фоне религиозного и педагогического фанатизма раннего Средневековья Абеляра можно назвать мыслителем-предшественником эпохи Возрождения.

Гуго Сен-Викторский (1096-1141), глава Парижской кафедральной школы, автор «Дидакалика», видел неразрывную связь между религиозным и светским началами в воспитании. Наставник детей французского короля, автор трактата «О воспитании знатных детей» *Винсент де Бове* (1190–1264) в воспитании ставил на первое место нравственность. Он призывал к смягчению методов воспитания, предлагая завоевывать интерес детей шуткой и играми.

Винсент де Бове обратил внимание на специфические качества детей (незлобливость, искренность, бескорыстие, слабование, капризность, необоснованный страх), которые необходимо учитывать в воспитательном процессе. Он призывал педагога действовать убеждением и принуждением, считая телесное наказание крайней мерой. Канцлер Парижского университета *Жан Шарль Герсон* (1363-1429) призывал наставников в своем трактате «Приведение детей к Христу» к кротости и терпению («детьми легче руководить ласками, нежели страхом») [123].

В эпоху Возрождения (XIV-XVI вв.) воспитание остается как и прежде консервативным и жестким. Воспитание в учебных заведениях элементарного образования проходило в рамках религиозных догматов (римско-католических или протестантских). Клерикализм являлся существенным тормозом, который, как пишет, например, французский историк педагогики Ш. Летурно, «парализовывал школу». В школах не было и намека на физическое воспитание. На детей постоянно сыпались удары.

Идеи эпохи Возрождения из Италии проникают во Францию. Так в книге *Томазо Кампанелла* (1568–1639) «Город солнца» в воспитании предлагалось опираться на метод наглядности: городские стены разрисованы

«превосходнейшей живописью, в удивительно стройной последовательности отражающей все науки... Дети без труда и, как бы играя, знакомятся со всеми науками наглядным путем до достижения десятилетнего возраста», на принцип соревнования, а также обязательно использовать общественно полезный труд. В мастерских и на полях они получают практические навыки, знакомятся с орудиями труда, работают вместе со взрослыми. Эти идеи стали востребованными среди представителей французского Возрождения, повлиявших на развитие педагогической мысли и школьной практики [123].

Особо выделяются идеи о воспитании *Франсуа Рабле* (1494-1553) и *Мишеля Монтеня* (1533-1592).

Ф. Рабле обличал пороки средневекового воспитания и одновременно рисовал идеал гуманистического воспитания, в центре которого – духовное и телесное развитие личности. Рабле критиковал бесчеловечность воспитания, несуразность и неэффективность обучения в школе. С откровенным презрением он писал о догматическом изучении религиозных текстов.

Воспитатель печется о том, чтобы сделать из Гаргантюа физически сильного, разносторонне воспитанного и образованного человека. Освоение наук происходит в игровой форме, например, счету Гаргантюа учится, играя в карты. Умственные занятия чередуются с играми, физическими упражнениями на воздухе, гимнастикой. Он занимается верховой ездой, фехтует, борется, плавает, поднимает тяжести. С воспитанником ведутся беседы, которые помогают ему узнать подлинную жизнь: о хлебе, вине, воде, соли и пр. Вечерами Гаргантюа рассматривает звездное небо. В дождливые дни – пилит дрова, молотит хлеб, посещает ремесленников и купцов, слушает ученых мужей. Порой целые дни проводит на лоне природы.

Мишель Монтень в своем основном труде «Опыты» рассматривает человека как наивысшую ценность. Монтень считал, что ребенок превращается в личность не столько благодаря полученным знаниям, сколько развив способность к критическим суждениям. Средневековую школу он воспринимал как «настоящую тюрьму», откуда слышны крики терзаемых детей и опьяненных гневом учителей. Размышляя о познании в воспитании, Монтень предлагал воспитать у учащихся привычку исследовать окружающий мир, чтобы они «все проверяли, а не усваивали на веру или из уважения к авторитету». Он подчеркивал о необходимости устанавливать разнообразные связи учащихся с окружающим миром – с учеными, с умными и благожелательными друзьями [123].

В эпоху просвещения (XVII-XVIII вв.) Франция стала основным носителем новых идей. Предшественниками этого движения во французской педагогике были прежде всего *Ф.Фенелон* (1651-1715) и *Ш. Роллен* (1661-1741). Автор педагогического романа «Телемак», *Франсуа Фенелон* отвергал в воспитании авторитарность и считал необходимым обеспечивать естественное, свободное развитие ребенка, отстаивал идеи женского образования, т.к. именно на мать лягут заботы о воспитании детей. Отвергая жесткость в воспитании, Фенелон указывал, что по отношению к детям

раннего возраста следует умело сочетать нежность и ласку и одновременно приучать ребенка к терпению, предостерегал от чрезмерного восхищения ребенком, поскольку это поощряет эгоизм и самолюбование. Он предлагал чередовать игру и учебу, избегать чрезмерной назидательности при обучении. В нравственном воспитании главной задачей считал приучить ребенка к честности и искренности.

Шарль Луи Монтескье (1689-1755) выдвинул программу, задачами которой стали: формирование подрастающего поколения на идеалах конституционного государства, неприятия деспотии абсолютной монархии; замена сословной школы системой демократического, национального образования, где каждый юный гражданин приобщается к знаниям.

Французское Просвещение прославилось созданием «Энциклопедии» - свода знаний эпохи, имевший просветительский, педагогический смысл. В сущности, этот огромный труд предназначался для воспитания в духе новых идеалов целого поколения. Общая идея энциклопедистов - заменить догматическое образование воспитанием нового человека. Сделав вывод о равенстве выходцев из всех слоев, они предлагали планы просвещения третьего сословия. Французские просветители признавали решающую роль воспитания и образования в становлении личности и ее судьбе. Вот почему, например, *Дени Дидро* (1713-1784) утверждал, что если предоставить сыну расти так, «как растет трава», то, «когда этот маленький дикарь вырастет..., к ребячьей глупости прибавятся буйные страсти 30-летнего мужчины». Гельвеций предлагал перестроить образование в демократическом духе, в частности, посредством индивидуализации обучения. *Франсуа Вольтер* (1694-1778) писал, что человек «всецело определяется воспитанием, примерами, правительством, под власть которого он попадает, наконец, случаем, что направляет его либо в сторону добродетели, либо в сторону преступления» [123].

Жан-Жака Руссо (1712-1778) выдвинул идею естественной свободы и равенства людей. Он мечтал устранить социальную несправедливость путем искоренения предрассудков и путем воспитания, отводя тем самым обучению и воспитанию роль мощного рычага прогрессивных общественных перемен. У Ж.-Ж. Руссо органично связаны педагогические воззрения и размышления о справедливом переустройстве общества, где любой найдет свободу и свое место, что принесет ему счастье. Центральный пункт педагогической программы Ж.-Ж. Руссо – *естественное воспитание*. В произведении «*Эмиль, или О воспитании*» Руссо подверг критике существовавшую практику организованного воспитания («Я не вижу общественного воспитания в тех смешных заведениях, которые зовут коллежами»). Он показал кастовость, ограниченность, неестественность воспитания и обучения в сословных школах, заявил об антигуманном характере воспитания, принятого в аристократической среде, когда ребенок находится под присмотром гувернера или в пансионате, будучи оторванным от родителей. Одновременно Руссо изложил в духе своей теории

естественного права проект воспитания нового человека. Герой романа Эмиль - некий символ, носитель идеи. Этим можно объяснить те парадоксальные ситуации, в которые он попадает по воле автора. Подобный прием помогает ему четко изложить собственные педагогические воззрения. Полагая, что естественное состояние является идеальным, Ж.-Ж. Руссо предлагает сделать воспитание естественным или природосообразным. Под *естественным воспитанием* Ж.-Ж. Руссо понимал развитие ребенка с учетом возраста, на лоне природы. Общение с природой укрепляет физически, учит пользоваться органами чувств, обеспечивает свободное развитие. При естественном воспитании, следуя детской природе, отказываются от ограничений, установленных волей наставника, отучают от слепого повиновения, соблюдают непреложные природные законы. При этом отпадает необходимость в искусственных наказаниях. На смену им приходят естественные последствия неверных поступков ребенка. Слабого, нуждающегося в поддержке и помощи ребенка постоянно должен опекать наставник. Главным естественным правом человека Руссо считал право на свободу. Вот почему он выдвинул идею *свободного воспитания*, которое следует и помогает природе, устраняя вредные влияния. В связи с этим Руссо выступил против авторитарного воспитания. Средством нового воспитания объявляется свобода или природная жизнь вдали от искусственной культуры. Задача воспитателя – привести в гармонию действие природы, людей, общества. Наилучшим воспитанием Руссо полагал в первую очередь самостоятельное накопление жизненного опыта. Достаточный запас такого опыта может быть приобретен к двадцати пяти годам, возрасту возмужания человека, когда он, будучи свободным, способен сделаться полноправным членом общества. Методика и рекомендации по физическому воспитанию были рассчитаны на условия жизни в среде, близкой природе и ручному труду.

В «Эмиле» предпринята попытка создать возрастную периодизацию развития ребенка и наметить задачи воспитания для каждого периода. Первый период – от рождения до появления речи. В это время воспитание сводится преимущественно к заботе о здоровом физическом развитии ребенка. В противовес традициям аристократического воспитания Руссо настаивал на том, чтобы грудного ребенка кормила не наемная кормилица, а сама мать. Подробные рекомендации по уходу за детьми имели целью закаливание младенца. Второй период – от появления речи до 12 лет. Главные задачи воспитания в это время – создание условий для приобретения ребенком возможно более широкого круга жизненных представлений, помощь в правильном восприятии окружающих предметов и явлений. Руссо предлагал комплекс упражнений для развития зрения, слуха, осязания. Нравственное воспитание в эти годы предписывалось осуществлять преимущественно на примерах без морализирования. Главную задачу нравственного воспитания ребенка до 12 лет Руссо видел в том, чтобы не допускать ситуаций, провоцирующих детскую ложь. Он говорил, что

вредно учить грамоте и нравственным правилам, пока они не стали потребностью человека. Преждевременные попытки к нравственному наставлению вынуждают ребенка механически подражать старшим, лицемерить. Третий период охватывает возраст от 12 до 15 лет, когда дети полны сил и энергии, подготовлены к некоему систематическому умственному воспитанию. При отборе образовательных предметов Руссо настаивал на обучении полезным знаниям, в первую очередь природоведению и математике. Учение должно строиться на основе личного опыта и самостоятельности. Руссо отвергал чтение детьми книг в этом возрасте. Единственное исключение составлял «Робинзон Крузо» английского писателя Д. Дефо. Подобное предпочтение объясняется тем, что герой романа являлся для Руссо идеал человека, создавшего свое благополучие собственным трудом. А это было созвучно убеждениям философа. Наконец, в период с 15 лет до совершеннолетия (25 лет) заканчивается формирование нравственного облика молодого человека. В эти годы он знакомится с установлениями и нравами окружающего общества [123].

Нравственное воспитание приобретает практический характер, развивая в юноше добрые чувства, волю, суждения и целомудрие. Наступает пора чтения исторических сочинений (главным образом, биографий великих людей эпохи Античности), поскольку это - одно из важных средств нравственного воспитания. У юноши должно вырабатываться религиозное чувство в духе деизма, никак не связанное с той или иной конфессией. Лишь позже, став вполне взрослым, человек волен выбирать вероисповедание, считал Руссо.

Ж.-Ж. Руссо разработал стройную программу формирования личности, предусматривавшую естественное умственное, физическое, нравственное, трудовое воспитание. Педагогическая теория Руссо была необычна и радикальна для своего времени. Неслучайно она была запрещена Римским Папой и публично сожжена. Руссо выступил с решительной критикой сословной системы воспитания, подавлявшей личность ребенка. Его педагогические идеи пронизаны духом гуманизма. Руссо был поборником развития у детей самостоятельного мышления, врагом догматики и схоластики. Выдвинул тезисы связи воспитания с жизнью и личным опытом ребенка, необходимости трудового воспитания, пути совершенствования человеческой личности.

Воззрения Руссо сыграли исключительно важную роль в развитии педагогических идей Просвещения и на последующие периоды развития педагогической мысли о воспитании.

Во Франции основным типом общеобразовательного учреждения на рубеже XVII-XVIII вв. становится колледж. В конце 1700-х гг. в стране насчитывалось 562 колледжа с 73 тыс. учащихся.

Интересный педагогический опыт оставили колледжи двух подтипов: *школы Пор-Рояля* и *учебные заведения католического ордена «Оратория»*.

В создании и деятельности школ Пор-Рояля приняли участие гугеноты и католическая конгрегация янсенистов – последователей голландского теолога К. Янсения. Основатель конгрегации Дювернье де Горанн (1581-1643) проявлял особый интерес к воспитанию («воспитание - абсолютно необходимая вещь»). Школы были учреждены группой педагогов, получившей наименование «кружок Пор-Рояля». В группу входили П. Николь (1625/28-1695), К. Лансело (1615-1695), А. Арно (1612-1694) и др. Янсенисты считали, что ребенок – существо слабое, испорченное от природы, что «разум его омрачен грехом», а сам он «раб страстей». Утверждалось, что «дьявол захватывает детскую душу уже в утробе матери». Чтобы бороться с этими природными пороками, воспитателю следует находиться в постоянном общении с детьми и предотвращать их проступки.

Первая школа Пор-Рояля была открыта в 1637 г. в предместье Парижа, носившем такое же названия. Школы просуществовали до 1661 г., а затем были закрыты королевским указом в результате интриг иезуитов, видевших в этих учреждениях опасных конкурентов. Учениками школ были ставшие затем известными всему миру ученые и писатели: Б. Паскаль, Ж. Расин, Б. Фонтенель и др.

Школы размещали в стороне от городской суеты, ближе к природе. Школьные классы в учебных заведениях Пор-Рояля были небольшими – 5-6 учеников на одного-двух учителей. Педагоги отрицательно относились к оценкам, полагая, что они побуждают школяров к нездоровому соперничеству. Особое внимание уделялось религиозному воспитанию: «Мало говорить, много терпеть, еще больше молиться».

Педагоги Пор-Рояля ставили цель формирования прежде всего рассудочного мышления. Они утверждали, что «нет ничего более ценного, чем здравый смысл и правильное суждение». Школы Пор-Рояля давали элементарное, общее и частично высшее образование. В курс входили французский язык, древние и новые языки, история, география, математика, риторика, философия. Программа школ была шагом в модернизации образования. Родной язык оценивался как первооснова обучения, что выглядело новшеством на фоне тогдашней практики школьного образования. До 12-летнего возраста школьники приобретали элементарное образование, овладевая письмом, счетом, изучали географию, приобретали начальные знания по богословию. Затем они осваивали упомянутую программу общего образования. Полная программа предназначалась мальчикам и юношам. Девочек обучали по более простому курсу: катехизису, чтению, письму. В женских школах Пор-Рояля царил аскетический режим послушания и воздержания.

Школы «Оратории» возникли одновременно с основанным в 1611 г. кардиналом П. де Берюлем орденом того же названия. В 1719 г. насчитывалось уже свыше 20 школ «Оратории». Особым влиянием они пользовались в 1760-х гг. Затем конгрегация была распущена, а ее школы влились в разряд остальных колледжей. Ораторианцы готовили по

преимуществу приходских кюре. В центре программы были изучение религиозных догматов, античная литература и древние языки. Кроме того, давались некоторые сведения из естественных наук. Не поощрялись «пустопорожние рассуждения». Школы «Оратории» шли по пути реформы содержания образования. Отечественные язык, литература и история являлись основой обучения. Французский язык и литература были обязательными дисциплинами на протяжении всего курса преподавания. В школе большое внимание уделялось развитию познавательных способностей средствами учебных дисциплин.

Опыт колледжей, прежде всего школ Пор-Рояля и «Оратории», оставил заметный след и в дальнейшем был осмыслен и использован во Франции при реформировании национальной системы образования [123].

Во Франции в течение всего XIX в. происходило постепенное возвращение к светской школьной политике периода революции 1789 г. В течение всего периода то узаконивалось религиозное обучение («Закон Фаллу»), то вновь восстанавливался светский характер обучения (*законы Ферри*). Законодательство 1880-х гг. способствовало ослаблению влияния церкви в школе. Но полностью проблема не была решена. «Законы Ферри» коснулись в первую очередь начальной школы. Фактически они не распространялись на среднее образование и не поколебали позиций частной прокатолической школы.

Социалисты-утописты: *Ф. М. Ш. Фурье* (1772-1837), *К. А. Сен-Симон* (1760-1825) отвергали эксплуатацию детского труда как серьезнейшую социальную преграду для получения значительной частью населения необходимых воспитания и образования. Вслед за многими деятелями Просвещения (Гельвецием, Вольтером и др.) социалисты-утописты признавали решающую роль среды и воспитания в становлении человеческой личности. Социалисты-утописты считали, что у классического образования нет исторической перспективы и предлагали реформировать программы учебных заведений с учетом развития наук и промышленности, ввести трудовое обучение. Как идеальную цель воспитания они рассматривали всестороннее развитие личности.

Во Франции педагоги объединились на идее необходимости централизованной школьной системы и обязательности начальной школы.

Часть педагогов настаивала на бесплатном обязательном обучении. Так, К.Ф. Вандер, разрабатывая план общегерманского закона по отмене платного обучения, предлагал одновременно ввести прогрессивный налог на содержание школы. И. Карно и Ж. Симон (Франция) рассматривали введение обязательного бесплатного обучения как первоочередную реформу школы [123].

Большая часть сторонников обязательного начального образования склонялась к сохранению платы за обучение. Показательны в этой связи варианты школьных реформ, в частности, «проект Дюрюи» (1860) во Франции.

В первой половине XX века

Эмиль Дюркгейм (1858-1917) - один из наиболее известных представителей социальной педагогики, убежденный в общественном характере педагогического процесса («Воспитание - методическая социализация»), писал, что деятельность школы состоит «прежде всего в развитии известного набора интеллектуальных, нравственных, физических качеств, которых требует общество и среда». Подчеркивалось, что индивид отнюдь не полностью зависит от императивов «коллективных представлений» и обладает собственными природными инстинктами и желаниями. Итог воспитательного процесса - слияние социального и биологического компонентов, т.е. достижение «индивидуальной социализации». Э. Дюркгейм высказал мысль о дозированном управлении процессом воспитания. Оно должно выражаться в определении основной траектории поведения личности и неприятия «слепой покорности» ребенка. По мнению Э. Дюркгейма, школьный класс – наиболее целесообразная среда воспитания, под влиянием которой происходит становление нравственных сил ребенка.

Жак Маритен (1882-1973) критиковал светскую педагогику за недооценку цели воспитания и чрезмерное увлечение педагогическими технологиями. Основной целью воспитания Маритен считал христианское человеколюбие. Обрести такую гуманистическую направленность личность может лишь при умелом руководстве наставника.

Заметным представителем философии воспитания явился французский ученый и писатель *Жан Поль Сартр* (1905–1980) - один из лидеров *экзистенциалистской педагогики*. Он исповедовал идеал одухотворенного, мыслящего человека, формирование которого связано со свободным, сознательным выбором цели. Сартр считал, что влияние внешних факторов на «экзистенцию» (внутреннюю бытийность) ребенка крайне незначительно, и наиболее эффективным признавал самовоспитание («человек есть лишь то, что сам из себя делает»).

Другой крупный теоретик воспитания *Ален (Эмиль Шартье)* (1868-1951) предлагал учитывать в воспитании процесс взросления личности. Ведущие факторы воспитания – окружающий мир и деятельность самой личности. Воспитание – это переход личности из состояния детства в положение хозяина собственной судьбы («самоосвобождение»). Почти все проступки ребенка и подростка связаны со стремлением «вырваться из детства». Такому стремлению к «самоосвобождению» сопутствует переход от примитивного мышления к критическому. При этом детскость постепенно уступает место зрелости. Отсюда следует, что неправильно видеть в каждом детском проступке шалость, которую надо непременно пресечь. Ален настаивал на изучении самого ребенка. Это необходимо, чтобы лучше руководить его развитием. Ален советовал изучать ребенка, не прибегая к специальным методикам – «краешком глаза». Он обращал внимание на качественное своеобразие детского мышления, в частности, на повышенную эмоциональность, которую следует учитывать при воспитании чувств и

характера. Советуя обращаться к лучшим личностным качествам питомца, раскрывать их полнее, Ален говорил: помните, каждый воспитанник индивидуален и обладает собственными достоинствами и недостатками. Ален выдвинул теорию о двоякой функции воспитания - подготовки к жизни и участия в самой жизни. Реализация такой функции зависит от точного соотношения предъявляемых к ребенку требований с его возможностями. Алену принадлежит концепция *строгого воспитания*. Согласно этой концепции, школьник должен сознавать, что любой результат зависит от его собственных усилий. Строгое воспитание сочетает принуждение и подражание и не допускает бездумного подчинения. Например, воспитанник подражает наставнику в манерах поведения, доводя их до автоматизма, что позволяет ему действовать так же непринужденно, как в «счастливом сне». Но индивидуальность нельзя сформировать с помощью только подражания и принуждения. Так воспитывают робота – подобие человека. Ален осуждал жесткое наказание. Наказывая ребенка, педагог должен дать ему понять, что действует не от своего имени, а как «посол взрослых» с их ценностями и нормами. Наставник должен обладать чувством юмора и тактом и не стараться завоевать авторитет во что бы то ни стало. Педагогу нужны требовательность и умение видеть в учениках творцов. Ален призывает педагогов избегать соблазна добиваться преходящей любви воспитанников легкодоступными поощрениями. Лучшая педагогическая среда – школьный класс. Он рекомендовал использовать элементы игры и принуждения, мостик между которыми позволит превращать учебный труд из рутины в радостную привычку. В ходе кропотливого учебного труда интересы школьника обогащаются, возникает желание насладиться плодотворной учебой. Ален не сомневался, что можно владеть и управлять вниманием школьника, не оставляя места для равнодушия и скуки. Для этого надо путем посильных заданий убедить ребенка в собственных возможностях [123].

Сходно рассуждал французский педагог *Поль Лапи* (1869-1927), который говорил, что, если в прошлом педагогика была либо метафизической гипотезой, либо литературным романом, то благодаря использованию достижений психологии она обрела собственный предмет. Психология дала педагогике знания об индивидуальных качествах личности учащегося, выявив различные типы мышления, способностей и пр. Лапи попытался использовать в своих педагогических рекомендациях данные психологической науки. Так, исходя из идеи о существовании трех типов восприятия (зрительное, слуховое, мускульное), он предложил применять и комбинировать визуальные, слуховые и моторные методы обучения [Джур].

Европейскую славу приобрела созданная в 1935 г. в г. Пиульи (Франция) *начальная школа под руководством Селестена Френе* (1896-1966). Им была разработана педагогическая технология (*техника Френе*), которая предусматривала оригинальные формы воспитания и обучения. Технология состояла из различных по функциям элементов: типографии, самоуправления, «свободных текстов» (детские сочинения), карточек

персональной работы и др. В 1927 году им был создан Кооператив сторонников свободной школы. Вскоре он становится лидером Международной федерации сторонников Новой школы. «Мы ратуем, говорил Френе, за воспитание трудом, за культуру, основанную на трудовой деятельности самих детей, за знания, полученные посредством собственного опыта, за мысль, которая оттачивается в процессе работы» [400].

В его школе было создано принципиально новое обучение и воспитание, где предметные знания получали свое воплощение в исследованиях и проектах. Новым в его концептуальных положениях было открытие не положений в области свободной школы, а способов *сотрудничества детей и взрослых* (собрания школьного кооператива, совместная разработка учебного плана, соавторство детей в раздаточном дидактическом материале (карточек), сочинения и тексты учеников становятся учебниками для других детей, еженедельная выставка лучших работ, совместный контроль за успеваемостью). В школе закуплена типография, которая становится частью образовательного процесса. Френе считал, что школа должна быть обеспечена современной мебелью и оборудованием, позволяющим создать современную воспитательную среду. В школе создаются и уникальные традиции, что обеспечивает развитие особой, уникальной культурно-воспитательной среды [400, 401].

Эдмон Деолен (1852-1907) – выдающийся представитель либерализации образования во Франции, открывший свою школу де Рош в 1899 году в г. Демолен. Опираясь на идеи нового воспитания, уделял большое внимание свободным занятиям (театр, музыка, экскурсии, работа в мастерских). По образцу школы де Рош во Франции создается еще несколько школ. Сторонниками экспериментальных школ после Первой мировой войны стали Роже Кузине (1881-1973), Жан Овид Декроли (1871-1932). Кузине основал журналы «Новое воспитание», «Воспитание и развитие». Он создал новый метод свободной групповой работы (учащиеся объединяются в микрогруппы по интересам, выбирают себе роли «писателя», «художника», др., самостоятельно выполняют задание, а учитель выступает в роли консультанта и эксперта). Данный метод до сих пор широко используется в школах Франции.

Идеологи *функциональной педагогики* во Франции и Швейцарии (Э. Клапаред, А. Ферьер, С. Френе и др.) настаивали на необходимости внимания воспитателя к ребенку, на использовании детской игры как эффективного способа воспитания. Они выступали за отказ от ориентации на «среднего ребенка» и предлагали опираться в воспитании на интересы каждого школьника. Руководствуясь таким подходом, швейцарец Адольф Ферьер разработал периодизацию развития ребенка и детских интересов – от бессистемных до целенаправленных.

В конце XX века и в настоящее время представители экспериментальных школ и свободного воспитания теоретически обосновали идею формирования целостной личности как объекта и субъекта

педагогического процесса. Ими была выдвинута программа гуманного воспитания. Все больше внимания уделяется вопросам *обучения детей-инвалидов и детей с отрицательными отклонениями в умственном развитии*. Это важное направление деятельности современной школы.

Основой воспитания в современной школе является *нравственное формирование личности*. Но этот процесс достаточно противоречив. С одной стороны, в школе сохраняются традиции авторитарного воспитания, с другой - получают распространение тенденции, связанные с развитием самостоятельности, эвристического мышления, коммуникативности, гуманной и культурной сторон личности.

Вразрез педагогическому авторитаризму развиваются *тенденции гуманного воспитания*. Усиливаются внимание к условиям жизни школьника. Все большую популярность приобретает воспитание, которое основано на сотрудничестве учителя и ученика. Реализуются коллективные формы воспитания, осуществляется совместная деятельность учеников, учителей и родителей. Рождаются обстановка радости и творчества.

На Западе получила распространение так называемая *поведенческая методика воспитания*. Она предусматривает свободную игровую обстановку, партнерство воспитанников и наставников.

Важные перемены в воспитании произошли в связи с планетарными политическими изменениями. Возросли масштабы *воспитания в духе мира*. Осуществляются проекты, направленные на эффективное *поликультурное воспитание*. Один из таких проектов - *учебные заведения международного бакалавриата*, цель которых - воспитание в духе взаимопонимания между народами. Во Франции распространяется *мультикультурное воспитание*, в связи с появлением большого количества мигрантов из бывших французских колоний. Однако идеи мультикультурализма в XXI веке оказались и здесь неэффективными. Правительство Франции предложило отказаться от них в образовательной, политической и социальной сферах.

Значительное внимание мировая школа уделяет *воспитанию политической культуры (гражданскому воспитанию)*. Для этого в программу включают учебные ролевые игры («Выборы», «Стачка», «Суд» и пр.), большое место в учебном процессе отводится общественно-политическим дисциплинам. Во Франции в 1980-1990-х гг. в программе средней школы появился курс граждановедения.

Традиционная область воспитания - *воспитание в процессе обучения*. В школах многих стран проводятся специальные *занятия по нравственному воспитанию*. Свое место в нравственном воспитании продолжает занимать *религия*. Запреты на конфессиональное обучение не означают отказа от общечеловеческих идеалов, заложенных в мировых религиях. В ответ на потребности времени в учебных программах школы появляются новые дисциплины, основу которых составляют антинаркотическая, антиалкогольная, природоохранная тематика, сексообразовательный

материал. Эту тематику и материал включают и в традиционные предметы школьного образования.

Современное образование и воспитание

Домашнее воспитание

Француженке недостаточно быть только мамой и женой, она стремится реализовать себя в профессиональной сфере, дорожит своей независимостью и не хочет жертвовать своей карьерой даже в том случае, если муж неплохо зарабатывает. Она предпочтет отдать половину своей зарплаты няне или домработнице, которая приготовит обед и присмотрит за детьми, но сохранит при этом свою автономию.

Во многих государственных детских садах и досуговых центрах Франции детей, у которых мамы не работают, не кормят, и они должны ходить обедать домой.. Бабушки и дедушки принимают мало участия в воспитании внуков, привлекать их к этому во Франции не принято. Бабушка или дедушка может иногда погулять с малышом, отвезти его в кружок или секцию.

Телесные наказания детей всегда были огромной редкостью во Франции. Обычно провинившихся наказывали, лишая его какого-нибудь развлечения или лакомства. Наградой считалась отмена наказания или денежное поощрение. У каждого ребенка имела своя копилка, куда малыш складывал подаренные ему деньги.

Кружков для детей во Франции очень много, как и различных ассоциаций, которые занимаются с малышами, и стоит это сравнительно недорого.

Дошкольное воспитание

Поскольку домашнее воспитание в связи с занятостью родителей не очень актуально, во Франции достаточно развита система образования, включая дошкольный этап: ребенок почти с самого рождения с утра до вечера находится в яслях, потом в саду, далее в школе. Естественно, при такой постановке воспитания дети во Франции рано взрослеют.

Подготовка ребенка к обучению в школе осуществляется в яслях и детских садах. Современные французские ясли готовы принимать на воспитание детей, едва достигших трехмесячного возраста. Традиция отдавать малыша на воспитание чуть ли не с самого его рождения существует во Франции с давних времен. Сейчас во французские "creche" берут детей совершенно разного возраста, все зависит от условий конкретных яслей. Французские государственные ясли - "creche collective" открыты, как правило, с понедельника по пятницу. Бытовые вопросы в яслях решаются следующим образом. Для самых маленьких воспитанников - грудничков - родители должны каждый день приносить специальное молоко или смесь, которым нянечки и воспитатели будут кормить малыша. Уравниловка здесь не допускается, поскольку питание для таких крох врач подбирает индивидуально для каждого ребенка. Дети постарше получают другое молоко, оно есть в яслях и приносить его из дома не нужно. Кроме молока или смеси, родители должны сами обеспечить своему малышу необходимое количество подгузников на день, хотя в некоторых яслях подгузники даже

выдают. Детей в яслях кормят столько раз в день, сколько полагается для их возраста, самые маленькие получают молоко или смесь каждые 2-3 часа, в зависимости от индивидуального графика, которого неуклонно придерживаются воспитатели. Детишки от года получают в яслях питание дважды: около полудня - обед, в четыре часа вечера - полдник, а завтракают и ужинают дома. Во многих "creche collective" есть своя кухня. Спят малыши тоже в то время, в какое привыкли, никто не станет укладывать ребенка спать, если он привык в это время бодрствовать. Индивидуальное отношение к каждому малышу - отличительная черта французских яслей. Ругать, кричать на маленьких воспитанников категорически запрещено, обращаются с малышами очень ласково и тепло. Воспитатели не дают малышам плакать. Если ребенок расстроился, его возьмут на ручки, утешат, отвлекут каким-нибудь интересным занятием. Несмотря на это, отношение к дисциплине очень серьезное, французские дети с пеленок усваивают, что драться нехорошо, нельзя капризничать, нужно слушаться старших и выполнять требования воспитателей. Обычно в группе из 10-18 детей работает сразу 4 воспитателя - они играют с малышами в развивающие игры, разучивают с ними песенки, читают сказки, занимаются лепкой, музыкой и рисованием. Места для прогулок в яслях оборудованы всем необходимым, чтобы малыши могли вволю побегать, покачаться на качелях, покататься с горки, поиграть. Кроме того, маленького ребенка можно устроить на половину дня в ясли-сад, который называется во Франции "*halte-garderie*". Это государственная структура. Малыш будет проводить там всего несколько часов два-три раза в неделю или каждый день (это зависит от конкретного сада). Оплата услуг "*halte-garderie*" зависит от финансового положения семьи. Сумму определяет специальная комиссия на основании представленных семьей документов о доходах.

Помимо "creche collective" во Франции существуют ассоциации нянь - "*creche familiale*". Условия нахождения ребенка при няне из "creche familiale" зависят от правил конкретной ассоциации. Обычно в группу к одной няне набирают двух или трех малышей. Родители имеют право предварительно пообщаться с потенциальными нянями, чтобы выбрать наиболее подходящую, на свой взгляд, и понравившуюся им. В оплату услуг няни из "creche familiale" входит двухразовое питание ребенка, так же как и в яслях - обед и полдник. Когда няня уходит в отпуск или берет больничный, другая няня из ассоциации заменяет ее. Некоторые родители пользуются услугами частных нянь, их список можно получить в специальной организации, которая называется "*Relais des assistantes maternelles*" или прямо в мэрии. Для работы няне необходимо иметь лицензию, которую она получает после окончания специальных курсов.

Детский сад

В современные французские детские садики - "*ecole maternelle*" принимают детишек в возрасте от двух до шести лет. Воспитанники делятся на три группы по возрасту. В первой группе занимаются самые маленькие дети

возрастом до 4 лет, их занятия представляют собой разнообразные игры. Во второй группе (до 5 лет) помимо игр вводятся творческие занятия: рисование, лепка, кроме того, уделяется большое внимание общению детей друг с другом. Самых старших деток учат читать, считать и писать, подготавливая их к скорому поступлению в школу. Часто в детских садах дети на целый день отправляются в поход и устраивают на природе небольшой пикник. Обучение в "ecole maternelle" пользуется огромной популярностью во Франции, хотя обязательным не является.

Большинство детских садиков во Франции не работают по средам, и в этот день родителям приходится либо прибегать к услугам частной няни, либо обращаться за помощью к родственникам, либо отводить ребенка в специальные центры для занятий спортом, музыкой и другими внешкольными делами. Дело в том, что во Франции традиционно среда - день, который ранее предназначался для религиозного воспитания детей и занятий с ними катехизисом в тех семьях, где родители считали это необходимым. Традиция сохранилась и по сей день, так что по средам дети из религиозных семей изучают Библию, а нерелигиозные семьи водят малышей в музыкальные школы, спортивные секции и разные кружки [Воспитание].

Современная французская система образования

Образовательная система современной Франции состоит из четырех блоков: начальная, средняя и старшая школы, последняя ступень - это высшая школа (университет). Наряду с бесплатными общедоступными учебными заведениями, которые контролируются государством, во Франции существуют и частные учебные заведения, которые, как правило, находятся в ведении негосударственных или религиозных организаций и являются платными. Условия пребывания как в государственных, так и в частных заведениях часто зависят от того, где именно они расположены. Во Франции система воспитания детей одна из самых традиционных в Европе.

Школьное образование

Учебный год во Французских школах начинается в первый вторник сентября и длится 9 месяцев, после трех месяцев учебы следуют примерно двухнедельные каникулы, а на летние каникулы уходят в первую неделю июля. После окончания начальной школы ребёнок переходит в колледж. Во французских колледжах принят обратный отсчет (учеба с 6 по 3 класс). Обучение в колледже является первой ступенью среднего образования и заключительной обязательного [89].

В колледже ученики разделяются по направлениям в зависимости от желания и способностей, которые позволяют либо продолжить учебу в лицее и получить полное среднее образование, либо выбрать себе какую-нибудь специальность. Наиболее успевающие ученики после третьего класса колледжа переходят в лицей.

Кроме государственных учебных заведений во Франции существуют и частные школы. Их услугами пользуются все слои населения, и цель этих

школ дотянуть ребенка до уровня, позволяющего ему в последствии достичь государственного диплома бакалавра, так как во Франции признаются только государственные дипломы об окончании любых учебных заведений. Между частными школами идёт серьёзная конкуренция.

Таким образом, в Странах Западной Европы создана система воспитания, основанная на приоритете демократических устоев, законов, социальных ценностях, например, таких как саморазвитие в процессе социализации, формировании прагматических качеств, ответственности, что обеспечивает экономическое и социальное развитие общества. При этом упускается формирование духовного образа человека, что влияет на расширение негативных социальных явлений, таких как наркомания, алкоголизм, аддиктивного поведения: фанатизм, интернет-зависимость и пр. Попытка сохранить незыблемость существующего устройства общества с условием постоянного процесса его модернизации, без осознания необходимости качественного его изменения лишают эти страны стать лидерами нового «цивилизационного скачка».

Вопросы для самоконтроля:

1. Выявите проблемы воспитания в странах Западной Европы.
2. Раскройте успехи и трудности воспитания в Германии и Великобритании.
3. Сравните системы образования в странах Западной Европы (по выбору студента) и России.
4. Проведите кросс-культурный анализ воспитания в странах Западной Европы.
5. Раскройте пути развития образования в странах Западной Европы.
6. Выявите этнопсихологические особенности Германии и Англии: общие и отличительные черты.
7. Как национальные особенности влияют на воспитание во Франции?

Примерная тематика рефератов:

1. Историко-педагогические традиции воспитания в странах Западной Европы (страна по выбору студента)
2. Современные модели воспитания в странах Западной Европы (страна по выбору студента)
3. Современная система образования в странах Западной Европы (страна по выбору студента)

Литература:

1. Джурицкий А.Н. Сравнительная педагогика. М.: Академия, 1998. – 176 с.
2. Джурицкий А.Н. История педагогики: Учеб. пособие для студ. педвузов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 432 с.
3. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. – М., 1999. - с. 237.

4. Крылова Н.Б. Культурология образования //Новые ценности образования. –М.: Народное образование, 2000. - Сб. №10. - 272 с.
5. Н.Б. Крылова, Александрова Е.А. Очерки понимающей школы. – М.: Народное образование, 2003. – 448 с.
6. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы// Педагогика. – 1999. – №4.

Глава 6. Воспитание в Америке и Австралии

Американское и австралийское воспитание являются производными от европейского, преимущественно английского воспитания. Практически утрачены традиции воспитания коренного населения этих континентов. Они не были синтезированы в воспитательной парадигме переселенцев из Европы.

Успехи в экономике США и отчасти Канады, а также Австралии, связанные с использованием современных информационных и бизнес-технологий, притоком зарубежного капитала в историческом прошлом, активного экономического сотрудничества с ведущими странами Европы (сейчас - Евросоюзом), общностью культуры, религии, прагматической идеологии, позволили сформировать в этих странах национальное самосознание. Это способствовало активному развитию самостоятельных наций, своеобразных моделей образования и воспитания, основанных на идеях демократии, свободного воспитания, оптимизме и трудолюбии (идея самого свободного общества с возможностями процветания для каждого). В этих странах, как и в Европе, духовные и нравственные ценности рассматриваются в аспекте успешной социализации.

В отличие от них, в странах Латинской Америки в настоящее время идет процесс формирования национальной культуры и национального самосознания. Это связано с тем, что изначально в этих странах была ориентация на низкопродуктивные технологии в экономике, экстенсивном развитии. Взаимосвязь с Испанией и Португалией как метрополиями оказалась малоэффективной из-за ослабления их экономического могущества в период капитализации. Консерватизм католической церкви не способствовал процветанию в этих странах. Низкий уровень жизни основного населения Латинской Америки породил низкие запросы в развитии образования. Воспитание в основном базировалось на социальных ценностях, связанных с материальным благополучием. Духовные ценности – это религиозные ценности католицизма, воспринимаются как идеалы, которыми надо восхищаться, но идти этим путем очень трудно.

Поэтому в семьях характерен либерально-попустительский стиль воспитания, без особого участия взрослых в социальном и нравственном становлении личности. Однако в этих странах наметился экономический подъем, что требует увеличения образованной и хорошо воспитанной молодежи, что ведет к изменению ценностных ориентаций в латиноамериканских странах.

6.1. Особенности американского воспитания

В восприятии европейцев и россиян американцы представляются часто как очень активные, громкоговорящие, все время демонстрирующие себя свободными от этикетных норм, деловыми людьми. Восхваление себя и своей страны как самой свободной и демократичной вызывает часто

негативные впечатления у слушающих их иностранцев. В мире сложился в результате этностереотип американца как не очень воспитанного, громкого, оптимистичного, хвастливого, навязывающего свою точку зрения собеседника. «Американец – деловой, общительный, практичный, энергичный, запрограммированный» (Психологический журнал, 1989) [310, с. 41]. Такой образ американца возник в результате традиций национального «свободного воспитания» с начала XX века, элементы которого проникли и в традиционные школы, где приоритет отдавался не освоению знаний и культуры, а умению их добывать (воспитание индивидуализма, ответственности за свою судьбу, демократические устои, свобода выбора и др.). Американцы – это не коренной народ с глубинными национальными традициями воспитания, а переселенцы из разных стран Европы и других регионов мира. Авантюризм, стремление к быстрому достижению успеха – вот первые качества, которые были свойственны первым американцам. В тоже время первыми переселенцами были жители из Ирландии, Франции, которые были вынуждены бежать из своих стран за религиозные убеждения – протестантизм. Затем ринулись искатели приключений из Англии и других государств, носители в основном тоже протестантской идеологии. Для протестантов были свойственны умеренность во всем: еде (им нравятся не изысканные блюда, а скорее fastfood или «кусоч говядины с кровью»), одежде, жилье и его обстановке (американцы и сейчас безразлично относятся к внешнему виду, предпочитая ходить круглый год в джемпере или толстовке, шортах, кроссовках или ботинках), но при этом активная работоспособность. Прагматизм во взглядах на образ жизни и, в том числе, на воспитание и образование обеспечили возникновению особенностей воспитания. Оторванность от других континентов, отсутствие войн (кроме гражданской войны Севера и Юга в XIX веке) на их территории обеспечили формирование активной, оптимистической нации. Использование труда африканцев, индейцев, обширные территории, возможности для развития бизнеса, обеспечили им более комфортные условия жизни, чем европейцам. Все эти факторы повлияли на особенности воспитания в Северной Америке.

Воспитание в США, как и в других странах, связано с семьей и школой.

В Северной Америке в **XVII-XVIII вв.** школа развивалась под сильным воздействием европейского опыта (прежде всего английского) и влияния протестантизма. Первая городская школа была создана в Бостоне в 1635 г. Существенные изменения претерпело в XVII-XVIII вв. *полное общее образование*. Главным видом такого образования становится *учебное заведение классического типа - грамматическая школа, включившая в себя как прогрессивные идеи эпохи Возрождения и Просвещения, так и консервативные идеи Западной Европы*. Она были предназначена для имущих слоев общества. В школах Америки, как и в Западной Европе, детей подвергали физическому наказанию, не достаточно внимания уделялось физическому воспитанию.

Во второй половине 1700-х гг. в североамериканских колониях возникают общеобразовательные заведения нового типа - *академии*. Первая академия была основана в Пенсильвании в 1749 г. *Б. Франклин* (1706-1790), в учебной программе которой помимо предметов классического цикла, предусматривалось изучение политической и экономической истории, естествознания, ряда иных научных дисциплин.

В США разработка государственного школьного законодательства началась сразу после завоевания независимости.

В XIX веке школа в США, под влиянием итогов гражданской войны (победа экономически развитого Севера), интенсивного роста промышленности, требовала создание новой системы образования. К концу столетия в США были заложены законодательные основы новой школы. Школа США не испытывала груза традиций сословной школы Западной Европы. Немаловажным фактором создания демократических школ явилось поражение политически более отсталого Юга в гражданской войне.

В XIX в., как никогда остро, проявились расхождения между уровнями педагогической мысли, школьного законодательства и системы образования. С одной стороны, были осуществлены крупные реформы, приведшие к созданию общенациональных систем образования, к ослаблению влияния церкви на школу, к определенному повышению уровня образования. С другой стороны, значительная часть населения Запада оставалась без какого-либо образования, и, по-прежнему, клерикалы пользовались заметным влиянием в школе. Нормативно-правовая часть программы демократизации школы к концу века была оформлена законодательно, но эту демократизацию еще предстояло осуществить на практике.

В штатах страны действовали учебные округа (*дистрикты*) под началом выбранного жителями директора (*интенданта*). В дистриктах открывались школы. Постепенно во всех штатах были учреждены школьные комитеты и посты суперинтендантов, координирующих школьную политику в штате. В стране бесплатное общественное образование было закреплено законами середины 1850-х гг.

Повсеместно в начальных школах США укоренилось деление учеников по возрастным классам. Однако существовали и школы и без такого деления (*иррегулярные школы*). В США обучение в начальных школах (особенно в западных штатах) часто было совместным для девочек и мальчиков. Закон о праве на образование нарушался. Из школ систематически исключали учеников, пропускавших занятия. В сфере образования нередкими были проявления социальной и расовой дискриминации. В 1880-х гг. более половины жителей южных штатов (в первую очередь афро-американцы) были полностью неграмотны. Не обучались и индейцы, коренные жители Америки.

В XIX в. в США происходит *становление системы среднего образования*. Оно было привилегией, в первую очередь, имущих классов.

В XX веке в США действовала система бесплатного обучения до 16 лет (в ряде штатов - до 18 лет). Функционировали две структуры общеобразовательной школы: 8+4 (восьмилетнее начальное и четырехлетнее среднее образование); 6+3+3 (шестилетнее начальное образование, трехлетняя младшая средняя и трехлетняя старшая средняя школы). Действовали частные школы, в том числе и элитарные (*академии*). Местные власти располагали значительной самостоятельностью при определении сроков обучения, разработке учебных программ, планов и пр. Координирующие функции выполняла федеральная Комиссия по школьной политике [123].

В начале XX века возникло большое разнообразие моделей альтернативного образования: «свободное воспитание», «новое воспитание», «экспериментальные школы» и др.

Педагогика прагматизма или прогрессивизма, получила особое развитие в США. Ее лидер *Джон Дьюи* (1859-1952) выступал за практическую направленность воспитания, предлагая решать его задачи посредством спонтанного развития ребенка: «Ребенок - это исходная точка, центр и конец всего. Надо иметь в виду его развитие, ибо лишь оно может служить мерилom воспитания». На рубеже XIX-XX вв. в США были созданы экспериментальные учебно-воспитательные учреждения начального образования: *Лабораторная школа* в Чикаго (руководитель Д. Дьюи, 1896), *Органическая школа* (основательница М. Джонсон, 1907), *Игровая школа* (руководитель К. Пратт, 1913), *Детская школа* (руководитель М. Наумберг, 1915) и др. В Игровой школе обучение основывалось на использовании игры. Для школьников устраивали экскурсии (в магазины, мастерские, на стройки и пр.), чтобы они набирались жизненного опыта. После экскурсий дети «воссоздавали» то, что наблюдали (например, сооружали дом из кубиков).

Д. Дьюи и его последователи (Э. Паркхерст, У. Килпатрик, Е. Коллингс и др.) полагали, что можно положительно повлиять на жизнь каждого человека, заботясь с детства о здоровье, отдыхе и карьере будущего семьянина и члена общества. Они рассматривали изучение специфики детства как путеводитель научной педагогики и предлагали сделать ребенка объектом интенсивного воздействия многообразных факторов формирования - экономических, научных, культурных, этических и пр. [123]

Представители прагматистской педагогики считали воспитание непрерывной реконструкцией личного опыта детей с опорой на врожденные интересы и потребности. Был разработан *метод учения посредством делания*.

В 1920-1930-х гг. в США появились новые экспериментальные начальные школы: под руководством Е. Коллингса, К. Уошборна, А. Флекснера и др., которая опирались также на идеи Дж. Дьюи и У. Килпатрика.

Работа экспериментальных школ привела к созданию организаций, которые обобщали и распространяли их опыт: Всемирной Ассоциации новых школ, Бюро педагогических экспериментов (США) и др.

Новое воспитание рассматривалось как альтернатива традиционных школ, отвечающее современным требованиям, социального, экономического развития и политического устройств обществ. Дж. Дьюи и его последователи (Дальтон-план – Елена Паркхерст, Виннетка-план – Карлтон Уошберн) создают не только продуктивные методики обучения, но и вносят вклад в развитие системы свободного воспитания (свобода выбора занятий и способов саморазвития, договорные отношения учеников и педагогов, лаборатории, библиотека и иные пространства для свободной организации образовательной деятельности). Джон Каунтс (1889-1974) – американский педагог и социолог, автор таких книг как «Теория воспитания в Америке», «Образование и основания человеческой свободы» был последователем идей Дж. Дьюи, рассматривал образование как культурный инструмент преобразования общества на демократической основе. Уильям Килпатрик (1871-1965), ученик Дж. Дьюи, автор книг «Метод проектов», «Воспитание в условиях меняющейся цивилизации», «Философия образования» ориентировался на соединении учебных занятий и внеурочных форм деятельности: постановка спектаклей, ремонт и изготовление мебели, работа в лабораториях и пр. Особая роль отводилась развитию самоуправления, построенной на демократических принципах: добровольного выбора, сотрудничества, развитие детско-взрослых сообществ.

Создатели экспериментальной педагогики стремились освободить воспитание от умозрительности и опереться на изучение ребенка и его поведения. На основе лабораторных наблюдений они выдвинули в качестве основного педагогический принцип саморазвития личности. При разработке педагогических проблем они пытались использовать данные детской психологии и физиологии, а также конкретной социологии.

В теоретических обоснованиях воспитания прослеживаются два основных направления: *с позиций социологизаторства* и *с позиций (био)психологизма*. Главный водораздел между ними - отношение к социальным и биологическим закономерностям воспитания.

Мощный идейный поток представляют сторонники ведущей роли социума в воспитании личности. Например, подходы социальной педагогики разделяют многие ученые США. Ряд американских педагогов предлагают так называемую стратегию встречного движения, когда общество и школа содействуют социализации учащихся.

Социопедагогика видит в школе основной социальный фактор воспитания. Это как бы специфическая модель социальной среды. Едва ли не главным носителем общественных ценностей в школе считается учитель.

(Био)психологическое направление воспитания поддерживают представители ряда идейных течений, прежде всего, *экзистенциалистской педагогики, нового воспитания и гуманистической психологической школы*. Они рассматривают как веление времени гуманизацию воспитания, т.е. поворот к личности ребенка.

Лидеры гуманистической психологической школы американцы: А. Комбс, А. Маслоу, К. Роджерс, высказывали озабоченность, вызванную процессом дегуманизации воспитания. Они настаивают на учете интересов, психики, индивидуальных особенностей школьников, на бережном отношении к личности ребенка, предлагают педагогам отказаться от традиции быть господами по отношению к своим подопечным. Так, К. Роджерс, аргументируя свою «Я-концепцию», советует научить ребенка поступать сообразно подлинным мыслям и чувствам. Исходный тезис Роджерса – «злых людей не должно быть» [123]. Если ребенок жесток и черств, таким его сделало воспитание.

Во второй половине XX века возникло новое поколение экспериментальных учебно-воспитательных учреждений: *открытые школы*. Они получили распространение в системе начального и отчасти в системе среднего образования. Воспитание в открытой школе предусматривает тесную взаимосвязь с окружающим миром, учет разнообразных социальных факторов, влияющих на формирование автономной личности, склонной к самообразованию.

Много общего с открытыми школами у альтернативных школ, которые родились на волне критики регламентированной классно-урочной системы, энциклопедизма учебных программ, авторитаризма воспитания. Главная особенность *альтернативных школ* – использование таких методик, в которых акцент сделан на гуманных отношениях между участниками учебно-воспитательного процесса, на развитии персонального потенциала учеников.

Открытые и альтернативные школы имели определенные различия. Если открытые школы ставили цель влить свежую струю в процесс воспитания и обучения прежде всего за счет более тесной интеграции образования с окружающим миром, то альтернативные школы преследовали цель радикальной перестройки главных компонентов школьного воспитания и обучения. Пионерами альтернативного обучения оказались педагоги США, где первые 28 альтернативных школ появились в 1968 г.

В 60-70-х гг. XX века началась новая волна демократических движений среди молодежи, которая привела к развитию идей по реформированию образования и возникновению движения свободных школ. Свободная школа Садбери-Вэли (штат Новая Англия), созданная в 1968 г. в живописном месте как школа-интернат на принципах школы Саммерхилл (А. Нила): свобода выбора, творческая деятельность, самоуправление и сотрудничество. В школе создана культурная среда, в которой царит атмосфера саморазвития, развиваются отношения помощи и поддержки, созданы прекрасные условия для творческой деятельности (мастерские, лаборатории, компьютерные классы, студии для художественного творчества, комнаты для игр, стадион и многое другое). Школа предназначена прежде всего для детей, имевших конфликты в прежних школах. Поэтому детям помогают выявить их личностные проблемы, нести ответственность за самоизменение. В школе создана демократическая модель воспитания: еженедельно проходит Общее

собрание, где дети и педагоги совместно решают насущные проблемы. Для разрешения споров создается Комитет справедливости до принятия решения большинством его участников. Дэвид Гриббл характеризует данную модель как успешную, потому что большинство выпускников поступали в университеты и колледжи, они активны и жизнестойки, т.к. вся ответственность в достижении успехов лежит на самом ученике. Школа создает такую культурную среду, в которой каждый ребенок находит средства для своего индивидуального развития и социализации.

В 1972 году открывается школа «Город-как-школа», относящаяся к новому типу продуктивных школ в рамках Международной сети продуктивных школ. Ее особенностью стало совмещение практической работы и учебы по индивидуальным программам в рамках проектов на основе ученических интересов. Вместо классов – групповая работа в учебных мастерских. Педагоги выступают в роли консультантов и тьюторов. Вместо оценок – развернутые характеристики на ученика. Достижения собираются в «портфолио». В центре внимания педагогических и общественных кругов в ведущих странах мира находится *проблема демократизации образования*. Существуют два различных подхода к этой проблеме. Один основан на идее эгалитаризма (эгалитаризм - всеобщая уравнительность) и единообразия общего образования. Другой исходит из необходимости диверсификации (дифференциации) образования сообразно индивидуальным способностям, склонностям и интересам.

Идея демократической системы образования предполагает прежде всего доступность образования, автономию учебных заведений, преемственность ступеней школы, такую организацию учебного процесса, при которой формируется творчески и свободно мыслящий и действующий человек.

Одна из серьезных общественных проблем - проблема *гарантии права на образование*. Равные шансы на образование означают доступ к учебным заведениям любых типов и возможность для каждого человека использовать свои склонности в той или иной образовательной подготовке.

Реализация права на образование остается актуальной из-за социального неравенства, ограничивающего для многих возможность обучения. Современная эпоха породила противоречие между относительным демократизмом школьных систем и социальными факторами получения образования. Мировое сообщество поставлено перед необходимостью посредством социальных и педагогических мер разрешить это противоречие, порожденное различиями в общественном и имущественном статусе.

Современная цивилизация изобилует фактами снижения этического и нравственного уровня населения. Многие страны, в том числе и США, переживают вспышку наркомании, алкоголизма, проституции, преступности среди подростков.

Поэтому основой воспитания в современной школе является *духовное, нравственное формирование личности*. Но этот процесс достаточно противоречив. С одной стороны, в школе сохраняются традиции

авторитарного воспитания, с другой - получают распространение тенденции, связанные с развитием самостоятельности, эвристического мышления, коммуникативности, гуманной и культурной сторон личности.

В столкновении этих тенденций неоднозначно выглядит *место наставника* как одной из центральных фигур педагогического процесса. По-прежнему сильна традиция, согласно которой педагог обладает неким правом «вето», а его суждения должны быть для ребенка непререкаемыми. Вместе с тем такой подход выглядит все более несостоятельным. Послушанию, основанному на безусловном авторитете педагога, противопоставляются иные характеристики педагогического труда: любовь к детям, инициативность, открытость, умение сотрудничать с коллегами, учениками и их родителями. [123]

Традиционная область воспитания - *воспитание в процессе обучения*.

Учебные программы непременно предусматривают решение задач нравственного, интеллектуального, физического, трудового воспитания учащихся. На особом месте при этом стоят предметы гуманитарного цикла (литература, история, обществоведение, иностранные языки и пр.). Эти предметы рассматриваются как источники духовности, патриотизма, гуманности, гражданственности.

В школах многих стран проводятся специальные *занятия по нравственному воспитанию*. Свое место в нравственном воспитании продолжает занимать *религия*. Запреты на конфессиональное обучение не означают отказа от общечеловеческих идеалов, заложенных в мировых религиях.

В ответ на потребности времени в учебных программах мировой школы появляются новые дисциплины, основу которых составляют антинаркотическая, антиалкогольная, природоохранная тематика, сексообразовательный материал. Эту тематику и материал включают и в традиционные предметы школьного образования.

Лоуренс Кольберг (1927 - 1987), американский психолог, автор концепции морального развития создал теорию «справедливого сообщества», принципы которой были перенесены в школы Кластер-скул, Скарсдейл, Рузвельт и др. Суть его теории заключается в том, что в небольших школьных сообществах на демократической основе всегда можно в процессе дискуссий прийти к коллективному решению моральных проблем, разработать договор членов справедливого сообщества.

Начиная с 1960-х гг. в мировом сообществе получили распространение идеи *пожизненного (постоянного) воспитания*. Имеются в виду поощрение развития личности в течение всей жизни и взаимосвязь между школьным (институциональным) и внешкольным (неформальным) воспитанием и обучением. Пожизненное воспитание означает преемственность между дошкольными, внешкольными и школьными учреждениями, самообразование, подготовку и переподготовку активных участников социально-экономической жизни общества. Это связано с тем, что в

современных условиях усилилась потребность населения в непрерывном обновлении знаний и умений.

Препятствием для пожизненного воспитания являются слабые связи, а зачастую и барьеры между учебными заведениями и внешкольным воспитанием и образованием. К удачным попыткам устранить такие препятствия относится деятельность во многих странах *школьных кооперативов*, культурно-просветительских центров, таких как *Школа как центр общинного воспитания*.

Этнические проблемы в американском обществе (конфликты афроамериканцев, евроамериканцев, индейцев, латинос) выявили потребность в разработке сначала теории и практики поликультурного воспитания. Поликультурное воспитание должно снимать противоречия между системами и нормами воспитания доминирующих наций, с одной стороны, и этнических меньшинств с другой. Оно способствует адаптации друг к другу этнических групп при отказе этнического большинства от культурно-образовательной монополии.

Поликультурное воспитание рассматривается как объективная необходимость. Дж.Бэнкс и К.Кортес выделяют 4 группы педагогических результатов, которые обеспечивает поликультурализм: равные возможности обучения, осведомленность о культурах среди учащихся и педагогов, поликультурность в программах обучения, вхождение на равных представителей меньшинств в глобальное общество (Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы. [222]

Дж.Бэнкс выделяет несколько ступеней (моделей) возможного движения образования в США к реализации идеи поликультурности: *А* – воспитание и обучение исключительно на европейских ценностях; *В* – преимущественно еврокультурный компонент воспитания и обучения дополнен ценностями малых меньшинств; *С* – при воспитании и обучении устанавливается баланс ценностей культур различных этнических групп.

Некоторые педагоги (Дж.Фаркаш, Дж.Бэнкс) подчеркивают опасность того, что поликультурное воспитание с его акцентом на учет полиэтнического, полирасового общества усилит и сохранит дистанцию между этническими группами, поощрит разобщение. Они считают, что правильно реализованное поликультурное воспитание должно объединять, а не разъединять. . [82, 130].

Подходы к проблеме поликультурности претерпели в американской педагогике качественную эволюцию. Поначалу предлагалось стремиться к полной ассимиляции учащихся – представителей различных языков и этнических групп. Подобный подход носил следы идей сегрегации. Его представители, например, «высокомерно считали, будто чернокожие не имеют культурных ценностей, которые следует сохранить, или что чернокожие сами хотят забыть свою расовую принадлежность». Критикуя идею и практику ассимиляции, Дж. Бэнкс пишет, что «мифическая англо-

американская культура требовала от этнических меньшинств пройти процесс самоотчуждения» и что культурная ассимиляция иммигрантов и цветного населения отнюдь не явилась гарантией полноценного включения в жизнь общества. На смену идее ассимиляции пришла теория аккомодации этнических групп посредством воспитания [1]. Согласно этой теории, самоценность каждой группы поддерживается и уважается, присущие им различия расцениваются как общественное богатство, культурное и этническое разнообразие не рассматривается как объект для устранения. На первый взгляд подобный подход вполне демократичен. Но, как считают его критики, он означает сохранение статус-кво, т.е. разделения нации по этническим и расовым признакам, и, следовательно, противоречит замыслу воспитания как объединительного процесса, «вовлекающего участников этнических групп в единую нацию», гармонизирующего «взгляды представителей различных культур для общего благоденствия».

Эволюция и становление поликультурной педагогики в США происходили в рамках изменений основных подходов к воспитанию как рычагу трансформации общества. До середины 80-х гг. XX в. американская педагогика ориентировалась на концепцию формирования единой американской нации – политику «плавильного котла». Эта стратегия воспитания и образования предполагает с помощью школы консолидировать этнические осколки вокруг языка и культуры англосаксонского протестантского ядра. Стратегия «плавильного котла», считает американский педагог Д. Равич, соответствует демократическому идеалу поликультурной педагогики, поскольку обеспечивает свободный выбор всем этническим группам при воспитании и обучении [5 Ильяева И. А., Кожемякин Е. А. Межкультурные коммуникации в современном мире. Учебное пособие по спецкурсу / И. А. Ильяева, Е. А. Кожемякин. - Белгород: изд-во БелГТАСМ, 2001. - с. 159.]. Но фактически игнорировались языки, культура, особенности мышления и поведения этнических меньшинств, что отрицательно сказывалось на образовании небелого населения. В американской педагогике усилилось осознание важности учета этнического разнообразия как условия стабильности и культурного богатства общества. В результате была предложена иная национальная формула: «Америка – «салатное блюдо». Сторонник подобного культурного плюрализма Пэй Янг пишет, что это идеал, который не только утверждает и поддерживает само культурное разнообразие, но и закладывает основания для соединения многокультурного этнического опыта в американском обществе (мультикультурализма). Построение содержания образования должно содействовать формированию у американцев более широкого взгляда на собственную историю и культуру. Утверждается, что изучение культур различных этнических групп нельзя ограничить разовыми мероприятиями наподобие «месячника чернокожих», когда учащимся дают путанные и отрывочные сведения об афроамериканцах, необходимо систематически знакомить с субкультурами этнических групп.

В США проведены интересные исследования эффективности поликультурного воспитания. В их основе лежит предложенная К. Грантом модель достижения трехуровневой культурной компетенции [126].

Первый уровень:

- осведомленность и понимание;- осведомленность личности в собственных группе, расе;- понимание угнетенности в обществе;- оценка способов, которыми социальные институты, включая школу, закрепляют дискриминацию и предубеждения;- приобретение знаний об иных культурных группах, их вкладе в общество, историю, идеалы, верования;- накопление соответствующего опыта в школе.

Второй уровень:

- оценка и согласие;- содействие социальной справедливости;- содействие развитию чувств единения;- принятие культурного плюрализма;- содействие развитию положительной «Я-концепции»;- освобождение от стереотипов;- освоение поликультурного образования;- интергрупповое межкультурное обучение.

Третий уровень:

- убежденность и защита; - проектирование, реализация и оценка поликультурного опыта; - практическое и критическое отношение к социальной действительности; - действия для положительных социальных изменений; - поощрение дискуссий по расово-социальным проблемам; - использование личного опыта при анализе культурной дискриминации; - активное включение в демократическое решение проблем.

Как и многие ученые США, значительная часть педагогов Канады тесно увязывают вопрос о поликультурном воспитании с достижением национальной общности (идентичности). При этом, однако, во взглядах канадских ученых имеются определенные отличия, которые состоят, прежде всего, в том, что на главное место в стратегии достижения канадской идентичности ставится воспитание граждан в духе поликультурности. Доминирующими педагогическими задачами выступают стремления воспитать склонность к балансу, компромиссу, толерантность и взаимоуважение, прагматичность, (рационализм), неприятие силовых решений [313].

В 80-е годы вразрез педагогическому авторитаризму развиваются тенденции гуманного воспитания. Усиливаются внимание к условиям жизни школьника. Возрастает стремление обеспечить комфортную психологическую атмосферу, когда поощряются успехи детей, их познавательная и творческая активность, склонности и интересы. Все большую популярность приобретает воспитание, которое основано на сотрудничестве учителя и ученика. Ребенок становится полноправным участником педагогического процесса, возникают доверительные, непринужденные отношения между детьми и взрослыми. Реализуются коллективные формы воспитания, осуществляется совместная деятельность учеников, учителей и родителей. Рождается обстановка радости и творчества.

Зарубежная школа накопила определенный опыт гуманного воспитания, при котором формируется соответствующее поведение - от привычки уступать в транспорте место старшим до готовности откликнуться на чужую беду. На Западе получила распространение так называемая *поведенческая методика воспитания*. Она предусматривает свободную игровую обстановку, партнерство воспитанников и наставников.

Значительное внимание школа уделяет *воспитанию политической культуры (гражданскому воспитанию)*. Для этого в программу включают учебные ролевые игры ("Выборы", "Стачка", "Суд" и пр.), большое место в учебном процессе отводится общественно-политическим дисциплинам. Важное значение для воспитания самостоятельности и активности имеет *самоуправление учащихся*. Традиционный вид ученического самоуправления - система, при которой ученики помогают учителям поддерживать дисциплину в классе, координируют внеклассную работу. Обычно подобная система имеет форму ученических советов.

Ученическое самоуправление не оправдало надежд на резкое улучшение результатов воспитания. Оно находилось под прессингом школьной администрации и недостаточно поощряло самостоятельность и активность учащихся. По этой причине его сменяют *школьные советы*, в состав которых входят ученики, преподаватели, родители, представители администрации и общественности. Преимущественные направления их деятельности - вовлечение учащихся в текущую жизнь школы, развитие у учеников самостоятельности, умения отстаивать собственные взгляды и требования, воспитание культуры общения. Школьные советы улучшили психологический климат в школе. Тем не менее и они не помогли полностью изжить авторитарное отношение педагогов к учащимся.

Среди неформальных каналов воспитания и образования важное место занимают *организации учащихся*. За рубежом сложилась разветвленная сеть детских и юношеских объединений. Наиболее массовыми и влиятельными являются организации скаутов. В основе педагогической программы скаутов лежат задачи научить руководить и подчиняться, воспитывать для деятельности во имя общественного блага. Скаутское движение накопило большой опыт воспитания честных, смелых, ловких, сметливых людей.

В американской системе образования нет таких понятий как воспитательный процесс, система воспитания, а есть понятие «гайденс» как помощь в любой затруднительной ситуации, когда личность стоит перед необходимостью выбора, принятия решения или адаптации к новым условиям. В узком смысле – процесс оказания помощи личности в самопознании ею окружающего мира с целью применения знаний для успешной учебы, выбора профессии и развития своих способностей. Осуществляя воспитывающее воздействие на американских школьников для привития им определенных личностных качеств, сотрудники «гайденс» активно участвуют в их социализации, фиксируют академические успехи, контролируют идеологическое и нравственное развитие, содействуют разрешению

возникающих в их жизни конфликтов. В Северной Америке в содержание понятия «guidance» включается также и «classroom environment», что означает создание окружающей обстановки класса, атмосферы, среды или экологии класса. В США употребление «guidance» больше связывают с превентивной работой, а «counselling» – с деятельностью специалистов по работе с возникшими проблемами детей. В американской системе образования работают: школьный советник – «school-counsellor», «school-psychologist» - школьный психолог, школьный социальный работник – «school social worker» и другие, кто обеспечивает «counselling» в школьной среде и социуме [17]. Приведем пример. Девочка 14 лет отказывается ходить на занятия в школу. Объясняет это отсутствием интереса к учебе. В рамках государственной программы помощи детям в решении их проблем и профессиональном выборе ей предоставляется специалист, который сначала пытается определить причины нежелания учиться. Выясняет, что она сильно отстала от сверстников в учебе и не хочет учиться. Ей предлагается тогда работа, которая бы ее заинтересовала. Она заявляет, что хочет быть артисткой. Специалист договаривается с ней о том, что, так как она не имеет соответствующего образования, то он поможет ей устроиться в театр помощником гримера, где она постепенно будет наблюдать и, возможно, постигать «азы» артистической профессии. Но за это она должна два раза в неделю ходить на индивидуальные занятия в школу по базовым предметам. Девочка соглашается. Поработав в театре, она убеждается, что это ей не очень интересно, но она хотела бы работать в артистическом кафе, что также требует иметь образование. В результате она возвращается в школу, уже мотивированная к получению выбранной ею профессии, и в короткие сроки догоняет сверстников в учебе. Однако такая система очень затратная – необходимо было платить не только специалисту, но и гримеру, официантам, театру, школьным педагогам за дополнительные занятия и оказанные услуги. Поэтому данная модель помощи не получила должного развития в стране.

Особенности воспитания и образования в современных США

Домашнее воспитание осуществляется преимущественно матерью или няней (но часто совместно с матерью). Рождаемость в США остается весьма высокой, среднее количество детей в семьях 3-4, и даже семьи со средним и низким достатком имеют несколько детей. Такая ситуация объясняется, с одной стороны, развитыми социальными мерами, направленными на поддержку многодетных семей с малым достатком, а, с другой стороны, достаточно высокими заработками глав семейств, что позволяет им содержать и неработающую жену, и детей, или, в том случае, если жена желает жить полноценной социальной жизнью - няню. В семьях со средним и выше среднего достатком воспитание детей в семьях предоставляют няни. Участие родителей в воспитательном процессе в таких случаях обычно происходит по вечерам или в дни, когда у няни выходной. Специальное воспитательное воздействие могут оказывать семейные экскурсии и другие семейные мероприятия.

Для американцев, как и для родителей в Западной Европе, нехарактерно доверять воспитание детей бабушкам и дедушкам. И скорее исключением, чем правилом является приглашение бабушки или дедушки посидеть с ребенком, если родителям его не с кем оставить.

Также довольно редко в воспитании детей дошкольного возраста принимает активное участие отец, т.к. именно он является основой материального благополучия семьи, и на общение с детьми у него остается мало времени.

В семьях прививают самостоятельность и независимость. С младенчества ребенку выделяют собственную комнату. Подрастая, ребенок имеет возможность оборудовать там все на свой вкус. Личное пространство (детская) уважается всеми членами семьи, и заходить на эту территорию можно только с разрешения владельца. Достигнув совершеннолетия, подростки стремятся жить отдельно от родителей. Но в праздники вся семья собирается в родительском доме. Майкл Макфол в своей статье «Воспитание детей в США» пишет: «Американские родители склонны ценить независимость и хотят, чтобы их дети выросли с чувством уверенности в себе и могли самостоятельно идти по жизни, радоваться ей и добиваться успехов, достигнув совершеннолетия. Мы хотим, чтобы наши дети научились делать в жизни правильный выбор. В США, в отличие от многих других стран, дети обычно начинают жить отдельно от родителей, как только окончат школу и поступят в колледж или университет. Большинство родителей поручают детям такие домашние дела, которые помогают им научиться заботиться о себе, например помощь в стирке и приготовлении пищи. Иногда дети получают от родителей еженедельно небольшую сумму денег за то, что выполняют такие задания (мои дети, однако, не получают). Американские родители верят в то, что это научит детей обращаться с деньгами, копить и ценить работу. В большинстве школ США предлагаются факультативные занятия по «полезным навыкам жизни» для подростков, которые учатся там соизмерять затраты с доходами, составлять семейный бюджет и изучают другие важные темы.

Работать для американских подростков считается в порядке вещей. Около 25% подростков в США сочетают учебу в старших классах школы с работой, чтобы заработать дополнительные средства и опыт на будущее. Некоторые работают после школы и в выходные в течение учебного года, другие работают только летом. (<http://m-mcfaul.livejournal.com/14939.html>)

Дошкольное воспитание. Что касается детских дошкольных учреждений, то они в США чаще тоже носят домашний характер. В большинстве случаев детские сады устраиваются в частных домах, и обычно 1-2 няни-воспитательницы обслуживают группу из 10-12 детей приблизительно одного возраста. Занятия с детьми в таких частных домах помимо сна, кормления и прогулок предусматривают развивающие игры и чтение детям книг с картинками. Аналогичные детские сады существуют при учреждениях и университетах, причем в последних в роли воспитательниц чаще всего

выступают матери-студентки, меняя друг друга в этой роли, что позволяет сэкономить деньги.

Дети старшего дошкольного возраста чаще всего ходят в подготовительные классы в близлежащей школе. Там воспитательным и учебным процессом занимаются уже профессиональные педагоги, при этом подавляющее большинство такого рода подготовительных классов бесплатные.

Таким образом, плюсом дошкольного воспитания в США, на мой взгляд, можно считать его домашний характер и ориентацию на индивидуальные способности ребенка, что объективно определяется небольшим количеством детей в группах либо вообще индивидуальными занятиями с ребенком. Недостатком, видимо, следует признать низкий уровень профессионализма людей, занятых дошкольным воспитанием и образованием и недостаточную проработку учебно-воспитательных программ этого уровня.

В системе школьного воспитания и образования - четкое деление всех американских школ на три категории: Elementary School (начальная школа: 1-4 классы), Middle School (школа средней ступени: 5-8 классы) и High School (9-12 классы). При этом деление предусматривает отдельные здания, стадионы, библиотеки и т. п., отдельную администрацию и преподавательский состав).

Еще одна особенность американских школ состоит в возможности выбора учеником учебных дисциплин в рамках определенных категорий. На первых порах осуществить этот выбор помогают школьные педагоги, а в старших классах учащиеся получают в этом отношении большую самостоятельность. Разумеется, участие в выборе дисциплин на каждый следующий учебный год принимают родители. Рамки выбора определяются, с одной стороны, интересами, склонностями и способностями ученика, и, с другой стороны, требованием обязательного количества дисциплин по каждой категории для окончания школы и поступления в колледж или университет. Такая система обучения формирует чувство свободы уже в раннем возрасте и заставляет ученика изучать выбранную им дисциплину более осознанно. С другой стороны, эта система ориентирована на индивидуальность, а не на коллектив, т.к. классные коллективы при такой системе вообще отсутствуют.

В крупных школах существуют своего рода деканаты параллелей классов (например, администрация 9 класса), которые занимаются и учебной, и воспитательной работой.

Также во всех школах существуют должности воспитателей разного уровня и назначения, широко распространена внеклассная работа в кружках, спортивных секциях, клубах по интересам. При этом явно прослеживается стремление работников школ максимально загрузить учащихся в течение дня и не столько домашними заданиями, которых, в общем, не столь уж и много, сколько различными воспитательными, развлекательно-познавательными и оздоровительными мероприятиями. Администрация строго следит за соблюдением учащимися школьного распорядка, включая строгую ограниченность перемещений по школе и запрет покидать территорию

школы во время уроков. Не только в здании школы, но и на прилегающей территории строго запрещено курение, не говоря уже об употреблении алкоголя. Мало того, школьников могут подвергнуть административному взысканию, если их застанут курящими на улице даже за пределами школы.

В школах США детей воспитывают в духе гордости за свою страну. Во многих школах день начинается с поднятия государственного флага и гимна. В школах дети отвечают на вопрос о своей стране заученными фразами: «Мы живем в самой свободной стране. У нас самая демократическая система государства, где каждый гражданин может стать президентом», что наводит не всегда на однозначные выводы о том, что любовь к Родине и патриотизм – это прекрасно, но хотелось бы чтобы это было осмысленно, а не внушено в детские головы.

«Родители в США часто активно участвуют в школьной жизни. Родительско-учительские организации существуют почти в каждой американской школе. Члены такой организации сотрудничают с работниками школьной администрации и выступают в качестве добровольцев в классных проектах, экскурсиях, компаниях по сбору средств и школьных мероприятиях. Они нередко обращают внимание директора школы или преподавателя на существующую проблему, предлагают идеи школьных проектов и иногда участвуют в формировании школьной политики» (М. Макфел). Большую роль в воспитательной работе в школе играют различные экскурсии. Американские музеи имеют множество экспонатов, рассчитанных специально на детей, а в лучших музеях находятся компьютеры с открытым доступом, на которых находятся познавательные интерактивные игры, а также различного рода викторины и тесты, вызывающие у детей живой интерес.

Американская система воспитания и образования характеризуется индивидуальным подходом к каждому ребенку, культивировании свободы личности и осознания ею своей значимости, стремлении не научить знаниям, а их применять (М.М.Казаков) [167].

6.2. Особенности воспитания в Латинской Америке.

Многие из цивилизаций Доинкские культуры: Чавин – Мочика – Паракас – Наска – Тиауанако – Чиму (Чимор) имели высочайший уровень развития, и инки немало взяли у них для формирования материальной культуры своей собственной империи. С 1500 года до н.э. инкам было известно гончарное дело и ткачество. Он возводит постройки. Он уже выращивает кукурузу (используя, несомненно, в качестве удобрения птичье гуано) и клубневое растение маниок. Империя Тиауанако является главной цивилизацией четвертого периода (1000–1300) в Перу и Боливии. Затем начинается время Империи инков и майя.

Мезо-американские цивилизации появляются почти одновременно, на рубеже нашей эры, возникнув на базе предшествующих местных культур архаического периода.

У инков община (айлью) была основной ячейкой общества, средоточием древнего принципа коллективизма, который, по-видимому, был присущ индейцам, жившим на всем протяжении Анд. Именно на принципе айлью была построена империя инков.

Айлью определяют как клан, состоящий из разросшихся семей, живущих вместе в ограниченном районе и совместно владеющих землей, животными и урожаем; так что каждый человек принадлежал к какому-нибудь клану (айлью). Брак для простого индейца был строго моногамным, и, поскольку женщина готовила еду и питье, смерть одного из супругов была несчастьем. Полигамия существовала только для знати.

В семье воспитание представляло собой рассказы и предания о сражениях, смерти, богах. Отец в такие моменты передавал сыну хранившиеся в его памяти события. Мужчины личным примером показывали детям как чинить свои инструменты, точить костяные ножи, заниматься ткачеством или другими вещами. Женщины отвечали за семейный быт (готовка, уборка, занятия с маленькими детьми). Детей кормили грудью до двух- или трехлетнего возраста, а потом он уже начинал жить так, как его родители. В первые два года ребенку не давали имени и звали его просто *уауа* (младенец); затем устраивали семейный праздник, когда проходила сложная церемония *руту-чикой* (обрезания волос). Ребенку давали временное имя, а постоянное – только тогда, когда он достигал половой зрелости. Воспитание у индейцев представляло собой подражание родителям во всех житейских действиях, что характерно и в современных индейских семьях. У родителей не было жизни, отдельной от их детей; дети принимали участие во всех их повседневных действиях, будь то прием пищи, сон или работа. В возрасте четырнадцати лет мальчик достигал половой зрелости и надевал набедренную повязку.

Официальной государственной идеологией был культ Солнца (*Инти*).

Совсем по-другому обстояло дело с сыновьями представителей правящих классов: для них надевание набедренной повязки означало паломничество в то место, где зародилось государство инков, в Уанакаури, вверх по долине Куско, принесение в жертву под руководством жрецов лам, кровь которых молодой человек размазывал по своему лицу. Позднее он принимал вид воина и при полном параде, со щитом, серьгами в ушах и пращей, делал публичное заявление перед Великим Инкой. Затем мальчик из высших слоев общества получал традиционное образование, которое делало его пригодным для того, чтобы впоследствии занимать в государстве административный пост (учили читать, писать (пиктографическое письмо), считать (узелковое письмо – кипу), осваивать основы управления и военного дела).

Женщина, в отличие от мужчины низкого происхождения, имела шанс покинуть общину айлью и улучшить условия жизни, в которых она родилась (могла стать женой высокопоставленного чиновника).

В инкской империи были узаконены десять возрастных категорий граждан. У мужчин первые три группы состояли из детей до девяти лет

(«играющие дети»); четвертая группа - от 9 до 12 лет (охота с силками); пятая - от 12 до 18 лет (охрана скота); шестая - от 18 до 25 (военная или курьерская служба); седьмая - от 25 до 50 лет (пурехи, платившие подати и работавшие на общественные нужды); восьмая - от 50 до 80 (воспитание детей); девятая - от 80 и далее («глухие старцы») и десятая группа - больные и немощные без возрастных ограничений. Женская классификация несколько отличалась от мужской, но ее принципы были те же.

В самом конце II - начале I тысячелетия до н.э. начинается освоение **племенами майя** области тропических джунглей. Отдельные попытки обосноваться на плодородных, богатых дичью землях равнин делались и раньше, однако массовая колонизация этих областей началась именно с этого времени. В конце II тысячелетия до н.э. окончательно складывается мильповая (подсечно-огневая) система земледелия, прогрессивные изменения наблюдаются в производстве керамики, домостроительстве и других областях культуры.

Жречество играло громадную роль в общественной жизни, поскольку в его руках были сосредоточены не только вопросы религиозного культа, но и научные знания, а также почти все искусство.

Во всей Мезоамерике не было народа, который достиг бы более значительных успехов в науках, чем это удалось майя - народу необычайных способностей. Высокий уровень цивилизации определяли в первую очередь астрономия и математика. Майя превзошли в данных науках даже своих современников-европейцев. В настоящее время известно о существовании не менее 18 обсерваторий периода расцвета Петена.

В социальной структуре ацтекского общества выделялись следующие пять групп: войны, жрецы, купцы, простолюдины, рабы. Первые три сословия составляли привилегированные классы общества, четвертая и пятая группы - его эксплуатируемую часть. Первоначально в ацтекском обществе мужчина мог достичь высокого положения благодаря личной деятельности и его дети могли воспользоваться его возвышением для собственного устройства. К числу привилегированных сословий ацтекского общества относилось и жречество. *В империи майя было схожим воспитание и образование с империей инков.*

Культура **ацтеков** впитала в себя богатые традиции народов, живших на территории Центральной Мексики, главным образом, тольтеков, миштеков. У ацтеков были развиты медицина и астрономия, имелись зачатки письменности. Искусство их переживало расцвет в 14 - начале 16 вв.

До 14 лет обучение детей было в руках их родителей. В семье была безграничная власть отца и мужа. Брак строился, как правило, по принципу моногамии, но для состоятельных допускалась и полигамия. В семьях воспитывали на устных преданиях (набор мудрых наставлений), называемый *уэуэтли* («пословицы стариков»), которое передавало морально-этические идеалы ацтеков. Матери советовали своим дочерям

поддерживать своего мужа, даже если он окажется скромным крестьянином. Мальчиков учили быть скромными, послушными и трудолюбивыми.

Школа. Юноши шли в школу с 15 лет. Существовало два типа образовательных учреждений. В тепочкалли обучали истории, религии, военному искусству, а также торговле или ремеслу (крестьянскому или мастерскому). В школе обучали пиктографическому письму с элементами иероглифики с 14 века. Материалом для письма служили кожа или бумажные полоски, складывавшиеся в виде ширмы.

В кальмекак, куда в основном ходили сыновья пили (знати), сосредотачивались на обучении лидеров (тлактоков), жрецов, ученых/учителей и писцов. Они обучались ритуалам, грамоте, летосчислению, поэзии и, как и в тепочкалли, боевым искусствам.

Ацтекские учителя предлагали спартанский режим обучения – холодные бани утром, тяжелая работа, физические наказания, кровопускание шипами и испытания на выносливость – с целью формировать мужественный народ. Сурово каралось пьянство. Только люди, достигшие пятидесяти могли потреблять пьянящие напитки. Молодых людей, уличенных в пьянстве, наказывали в школе, иногда забивая насмерть.

Информация о том, была ли школа кальмекак предназначена только для сыновей и дочерей пилли, противоречива. Некоторые источники говорят, что они могли выбирать, где будут обучаться. Вполне возможно, что обычный народ предпочитал тепочкалли, так как воину было легче возвыситься, используя свои воинские способности. Образование жреца или тлакуило не давало быстрого карьерного роста.

Девушек обучали домашнему ремеслу и воспитанию детей. Их не учили писать и читать. Для одарённых детей существовали две основные возможности: одних отправляли в дом песен и танцев, а других – в дом игры в мяч. Оба рода занятий имели высокий статус [70, 101].

Завоевание Америки европейцами негативно сказалось на развитии культуры и образования у индейцев. С гибелью индейских империй была разрушена и их цивилизация. В районах, где проживают индейцы (Перу, Венесуэла и др.) передаются только предания о былом могуществе индейцев. Воспитание в основном домашнее. Большинство индейских детей не посещают школу, остается безграмотным. В индейских семьях детей любят, но безразличны к их шалостям, некритично относятся к проступкам детей. Взрослые индейцы в семьях ведут себя как дети. Поэтому и дети вырастают такими же наивными, неприхотливыми, не очень любят поддерживать порядок, без особого усердия в труде.

Современное воспитание в Мексике

В Мексике, потомки испанских переселенцев, не знают индейской культуры, опираются на традиционное воспитание европейских переселенцев (прежде всего испанцев).

Мексиканцы любят поболтать, могут страшно разозлиться, если что-то происходит не так, как они хотят, в любой момент готовы к празднику, редко

приходят вовремя и пьют много кока-колы. Ведут себя как большие дети. В ребенке воспитывается легкое и оптимистичное отношение к жизни. Это свойственно многим народам Латинской Америки.

К детям мексиканцы относятся с уважением, редко наказывают их, а в некоторых случаях даже одобряют хулиганские поступки, в основном мальчиков (в некоторых семьях практикуются телесные наказания, но чаще всего дело ограничивается запретом смотреть телевизор или лишением лакомств) и всегда приглашают на семейный совет, если решается какой-то важный вопрос. Это тоже своего рода национальные особенности воспитания детей.

Но если родителям необходимо выяснить отношения между собой – а мексиканцы невероятно ревнивы, поэтому отношения выясняются часто и обычно на повышенных тонах, то они никогда не станут делать это в присутствии детей, чтобы не огорчать их.

Девочки обычно занимаются работой по дому, мать учит их убирать и готовить. Отец, вопреки стереотипам, не станет учить сына красить стены и забивать гвозди, поскольку и сам такой работой не занимается. Мексиканские мужчины считают, что правильнее будет вызвать мастера, чем самому чинить то, что поломалось.

Мексиканским детям хорошо живется дома, поэтому «родительское гнездо» они покидают поздно и без особенной радости. Родители тоже не любят, когда их дети уезжают, поэтому расставание получается лишь частичным. Родители поддерживают своих детей на протяжении всей жизни, постоянно ездят к ним в гости, а дети, особенно сыновья, регулярно навещают родителей и продолжают жить интересами своей изначальной семьи. Взросление детей в Мексике происходит поздно, поскольку они постоянно опекаются родителями. Взрослые дети в Мексике не могут полностью избавиться от родительской зависимости. В Мексике родители очень тяжело расстаются с детьми, особенно, когда они покидают родительский дом для создания собственной семьи. Мексиканцы уважительно относятся к старшему поколению. Мексиканец будет шокирован, если ему предложить отдать немощных родителей в дом престарелых. Да и сам он точно знает, что в старости его обязательно возьмет к себе в дом кто-то из его детей.

В мексиканской семье дети с родителями имеют одинаковые права, и пользуются полной свободой. Особенности воспитания мексиканских детей заключается в сочетании родительской опеки и уважении к ребенку, как к личности. С раннего возраста дети участвуют во всех семейных мероприятиях и торжествах.

В этой стране мужчины, так же как и женщины, занимаются непосредственным воспитанием своих детей. Мексиканские мужчины считают, что нет ничего зазорного в том, чтобы искупать, переодеть, и накормить ребенка. Здесь, в основном, мужчины занимаются организацией совместного семейного отдыха и прогулок с детьми. Мексиканцы даже могут

оформить отпуск по уходу за ребенком, несмотря на то, что их жены не работают и сидят дома.

Образование в Мексике

Дошкольное воспитание. Воспитание и обучение детей начинается довольно рано. Из любящих родительских рук в возрасте 2-3 лет маленький мексиканец переходит в руки воспитателей и психологов, поскольку дошкольное образование в Мексике – часть обязательного, и перед школой желательно посещать ясли, а потом детский сад, где в игровой форме малышам объясняют, как устроен окружающий мир.

Школьное воспитание. В первый класс мексиканские дети идут с 6 лет – и до 12 учатся в начальной школе, где все предметы обычно преподает один, редко два преподавателя. В Мексике обязательна средняя школа в течение 9 лет. К 13 годам школьники немного «взрослеют»: чтобы перейти в неполную среднюю школу, необходимо сдать экзамены и сделать выбор – академическое образование получать, или техническое. После девятого класса можно пойти работать или продолжить учебу: занятия в полной средней школе также делятся на два направления. После окончания академической школы ученики обычно поступают в вуз, а после школы технологии и коммерции могут стать специалистами начального уровня в различных областях. Многие школы имеют большое количество учеников, поэтому вторая смена здесь обычное явление. Но, говорят, что во вторую смену учатся менее прилежные и менее успевающие ученики. В школах занятия начинаются в 7.30 утра, а в некоторых и в 7.00 утра, если есть вторая смена.

В Мексике много говорят о правах ребенка. Здесь с самого раннего возраста детям внушают, что главное для них это свобода. На практике даже самые правильные положения этой Декларации принимают самые искаженные формы. Учителя в школах не делают замечаний, не успокаивают детей, и поэтому многие дети просто стоят на головах, поскольку их, никогда не учили как нужно себя вести. В начальной школе здесь нет деления на уроки. Например, если занятия начинаются в 8.00 утра, то в 10.30 у них большая перемена, а потом с 11.00 до 12.30 они снова учатся, и больше нет звонков и других перемен. Также для нашего глаза непривычен вид школ, здесь здания построены с учетом местного климата. Зачастую школы представляют собой несколько небольших павильонов, в каждом из которых по два-три класса.

Вход в классы прямо с улицы, и здесь отсутствуют коридоры. Классы небольшого размера, несмотря на то, что в них учатся много детей. В некоторых школах в классах устанавливаются большие парты на два человека, как и в наших школах. Но, в большинстве классов стоят малюсенькие парты в виде стула с небольшим подлокотником, который переходит в небольшой столик. В мексиканской школе низкий уровень предметно-материальной среды (слабая оснащенность техникой, неудобные парты, плохой внешний вид помещений и т.д.). Занятия в школах Мексики

каждую неделю начинают с выноса национального флага и исполнения национального гимна, что является важным средством в воспитании гражданских и патриотических чувств мексиканцев [87].

Современное воспитание в Бразилии.

Бразилия представляет собой настоящую смесь рас и народностей мира. Люди приехали в страну по разным причинам — как рабы или как дешевая рабочая сила после отмены рабства, как иммигранты после Первой и Второй мировых войн, а некоторые после революции в России. Бразильская нация включает португальцев, африканцев, итальянцев, японцев, украинцев, русских и, безусловно, своих коренных жителей — индейцев. К сожалению, численность индейцев значительно уменьшилась по сравнению с тем временем, когда португальцы «открыли» Бразилию.

Путь, по которому прошло воспитание маленьких детей в Бразилии, не очень сильно отличается от пути других стран. Озабоченные детской беспризорностью, бедностью и огромным количеством смертей внебрачных детей, брошенных матерями, правительство и представители церкви начали работу по организации воспитательных учреждений, чтобы убрать с глаз долой неудобную картину. Это были в большинстве случаев заведения, где находилось огромное число детей различного возраста — от новорожденных до подростков. Дети находились там круглосуточно, не видя родителей, не встречаясь с детьми, живущими за пределами заведения, живя и обучаясь в одном месте. Заботы о воспитании детей носили санитарно-гигиенический характер, так как детская смертность в начале XIX в. достигла очень больших размеров, что было связано не только с детскими инфекционными заболеваниями, но и с искусственным кормлением, которое начинали вводить в более богатых семьях. Не так легко находили кормящую няню, тем более что это было делом рабынь, а рабство отменили в нашей стране только в 1888 г. Для бедных детей и тех, у которых не было нянь, воспитание носило компенсаторный характер.

Сегодня в Бразилии усиленно стараются преодолеть предрассудки, сформировавшиеся в течение столетий, и это благотворно сказывается на всех областях жизни общества. Бразилия относится к тем странам, где очень велика разница между социальными слоями населения. Так в беседе с бразильским профессором выяснилось, что идеалом воспитания в бедных семьях является: подготовить дочь к 15 годам к выгодному замужеству. Матери очень боятся, что их дочери начнут жить половой жизнью до 13 лет и принесут в «подоле ребенка». В воспитании сыновей они видят главное в том, чтобы он не стал наркоманом. Идеалом будет, если он станет «наркобароном», т.к. в их представлении это единственный способ выбраться из бедности. Учителя, социальные педагоги, как и современные педагоги по всему миру, цель воспитания видят в гуманизации воспитания, в развитии его демократических принципов, в саморазвитии и успешной социализации ребенка, в формировании социально активных, нравственных качеств

личности. Однако в общении с такими родителями они вынуждены подстраиваться, предлагая им различные средства, чтобы ребенок ходил в школу, не употреблял наркотики, чтобы девочка не забеременела в раннем возрасте (контрацепция, этические беседы). Педагоги организуют различные акции, проводят праздники и мероприятия. За антинаркотическую деятельность профессия социального педагога в Бразилии является опасной, т.к. имеется достаточно случаев их избиений и убийств со стороны наркомафии.

В этой стране очень сильны семейные традиции. Здесь приветствуются большие дружные семьи, в которых все помогают друг другу. Общепринятыми нормами считается забота старших детей и своих младших братьях и сестрах, также как и помощь родителям со стороны их отпрысков. При этом, количество детей часто зависит от уровня материального достатка семьи.

Естественно, что при таком положении вещей, самыми многочисленными являются семьи богатых жителей Бразилии, они же и являются оплотом традиций. В семье жесткая система власти отца. Так, например, глава семейства может запросто указывать своим детям, как им жить, и как они должны строить свои семьи. По мере падения доходов, падает и численность семей.

В воспитании детей нужно сразу выделить различия в отношении к мальчикам и к девочкам. До пятилетнего возраста этого деления нет, но после, сразу начинается кучкование по половому признаку. При этом, девочек сразу начинают приучать к домашнему хозяйству и уходу за младшими детьми, а в последствие и родителями. В пятнадцатилетнем возрасте их уже выдают замуж, а как будущих невест юных бразильянок начинают оценивать уже с тринадцати лет.

Юношей воспитывают, как будущих глав семей, по мере возможности им дается наилучшее, из возможного, образование. А дальше они подыскивают себе работу, как правило, согласно своему социальному статусу. Можно также отметить, что их с 15 лет уже начинают готовить к семейной жизни.

Система образования Бразилии

Официальный образовательный цикл в Бразилии:

- восемь лет основного (начального) образования;
- три года среднего образования;
- четыре-шесть лет высшего образования;
- дополнительное образование.

В законодательстве Бразилии теме образования посвящена часть Конституции Бразилии (статьи 205 – 214).

Дошкольное образование (детский сад и пр.) в Бразилии не обязательно. Термин «детское воспитание» включает, начиная с яслей, все типы дошкольных учреждений. Ранее «детское воспитание» в Бразилии относилось к различным ведомствам: органам здравоохранения, когда это

считалось делом защиты здоровья детей от высокой детской смертности; органам охраны труда, когда считалось делом охраны женской рабочей силы; органам социального обеспечения, когда это стало делом социальным. До сих пор существуют детские учреждения, которые находятся в ведомстве органов социального развития. Большое число детей до трех лет воспитываются именно в негосударственных яслях, которые называются как во Франции, «креше». Последние два десятилетия XX в. стали знаменательными для детского воспитания в Бразилии. В 1996 г. был принят Закон направлений и основ образования, в котором ясли и детские сады стали называться учреждениями детского воспитания, и перешли в ведомство органов образования. К тому же высшее образование стало обязательным для всех, кто работает в дошкольных учреждениях. Установили срок до 2007 г., к которому все, кто работает с детьми в яслях и детских садах, должны получить специальное образование. К сожалению, законы не исполняются, как хотелось бы. Так органы образования, не считая воспитание маленьких приоритетным делом, не хотят ими заниматься.

В течение трех лет в Бразилии получают *начальное образование*. Этот уровень образования в Бразилии является бесплатным, а также обязательным для всех граждан страны. Эта норма записана в конституции и за ее исполнением следит государственный аппарат на всех его уровнях.

В Бразилии *среднее образование* (ensino medio) не является обязательным. Но согласно второго пункта 208 статьи Конституции, правительство должно находить пути для расширения бесплатного среднего образования. В Конституции не указывается, когда этот путь обобщения среднего образования будет осуществлен. Муниципалитеты и штаты осуществляют финансирование многих средних школ. От инвестиционных вложений властей зависит качество образования в средних школах. Большая часть средних школ не может дать профессиональное среднее образование. Кроме того, в Бразилии есть и технические школы (escolas técnicas), в которых можно получить наряду с системным образованием, профессиональные навыки. Развитие таких школ поддерживает федеральное правительство, и они в стране являются лучшими. Такие организации, как SESI и SENAI, также финансируют технические школы. Эти организации финансируются различными отраслями промышленности, и поэтому обучение в школах происходит в соответствии с программами этих отраслей. Однако в Бразилии у большинства дипломированных специалистов нет технической специальности. Многие бразильцы для получения диплома пытаются поступить в различные университеты. Вступительные экзамены в университеты, в основном, проходят как собеседование (vestibular). Большинство бразильцев после окончания среднего образования пользуются услугами репетиторов, для того, чтобы поступить в университет. После прохождения полного курса таких частных уроков не выдается официальный диплом об их окончании. Но, тем не менее, они представляют важное звено в полной цепи образования в Бразилии. Бразильские семьи, которые относятся

к среднему классу, стараются учить своих детей в частных средних школах. Затем бразильские ученики после окончания лучших средних школ и специальных курсов, поступают в бесплатные общественные университеты [85].

Современное воспитание в Венесуэле

Венесуэла относится к числу тех стран, в которых семья является одной из главных общественных ценностей. Здесь не только женщины серьезно и трепетно относятся к созданию своей ячейки общества, но и мужчины принимают самое активное участие в решение семейных проблем. Больше того, отношения между полами здесь настолько равноправны, что женщинам ничто не мешает заниматься построением своей карьеры, чем они зачастую и занимаются. Однако, не надо думать, что при этом дамы отодвигают семейные вопросы на второй план.

Кроме того, надо отметить, что Венесуэла является страной, где сильно влияние католической церкви, которая, в свою очередь, пропагандирует насаждением духовных ценностей, в том числе и семейных. Это создает еще более серьезный образ семьи в глазах венесуэльцев. Хотя также надо сказать, что жители этого государства очень терпимы к другим культурам и народам, что выражается в нередких смешанных браках.

Венесуэльские семьи создаются по любви. Но соблюдаются национальные семейные традиции разделения семейных обязанностей между мужчинами и женщинами. Всё это отражается и на воспитании детей. Их воспитывают все члены семьи. Тем более, что нередко сразу несколько поколений одного и того же семейства могут проживать совсем рядом. Бабушки и дедушки, а также и все остальные родственники с удовольствием уделяют внимание подрастающим членам своего большого семейства, помогая друг другу в решение самых разных жизненных вопросов.

В венесуэльском обществе царит атмосфера свободного общения и открыто выражаемых чувств. Так, например, обращаясь к своим знакомым, жители этой страны нередко произносят такие фразы, как «моя радость» или «моя любовь», но это никого не смущает. Вот в таких открытых и искренних взаимоотношениях и вырастают дети Венесуэлы, что делает их такими же непосредственными и жизнерадостными.

Образование в Венесуэле

Венесуэла относится к тем странам мира, где средний уровень образования довольно высок, особенно если учитывать общее экономическое положение в стране. По данным проведенных исследований в этом государстве, больше 90% граждан, чей возраст превышает 14 лет, умеют писать и читать. Это обеспечивается хорошо отлаженной системой, которая, дает возможность получать знания с очень юного возраста. Для самых маленьких венесуэльцев в стране созданы ясли и детские сады. Примечательно, что унифицированная форма применяется, начиная с этой ступени образования. Для самых маленьких венесуэльцев придумана одежда

желтого цвета, а для детей чуть по старше, посещающих детские сады— красного.

Посещение *школы* начинается с шестилетнего возраста. На первом этапе дети должны закончить шесть классов начального уровня школьного обучения. Это обязанность каждого маленького гражданина этой страны. При этом, часть детей занята трудом, помогая в этом своим родителям. Они не ходят в школу, даже, несмотря на то, что занятия в ней ведутся в две смены. В конце данного уровня обучения выдается сертификат, который подтверждает получение базового уровня знаний. Все шесть лет венесуэльцы учат английский язык. В школьную программу включены труды революционера Че Гевары, а также марксистские произведения.

Обучение в 7-9 классе представляет собой среднее образование. На этом этапе тоже уделяется большое внимание изучению английского языка. Кроме того, ученики получают возможность выбрать между получением знаний в области католицизма, или же этики. С 9-11 классы дети проходят «отраслевое» обучение, по окончании которого они получают диплом бакалавра [84].

Таким образом, в странах Латинской Америки в настоящее время практически не сохранились традиции воспитания древних индейцев. Характерны воспитательные традиции переселенцев. Низкий уровень жизни большинства населения этих стран создает трудности в обеспечении современного воспитания, основанного на идеях гуманизма, демократии. Преодолевая экономические трудности, система образования пытается приспособиться к современным веяниям образования и воспитания. Однако основное внимание в воспитании уделяется борьбе с детской преступностью, наркотиками, алкоголизмом, проституцией. При этом в воспитании народов этих стран поддерживается дух свободы, легкого и оптимистичного отношения к жизни.

6.3. Особенности воспитания в Австралии

В настоящее время около 90% жителей состоит из потомков иммигрировавших сюда в XIX и XX веках европейцев, среди которых преобладали британцы, ирландцы и немцы. Около 7% населения Австралии составляют выходцы из Азии. Всего чуть более 20 миллионов человек. Поэтому не является густонаселенной страной. В целом благоприятный климат Австралии (ее называют «зеленый континент»), уникальность фауны и флоры, ее природные богатства, отдаленность от основных очагов международных конфликтов и политических интриг, сформировали у жителей этой страны открытый и добродушный характер. Они дружелюбны ко всем окружающим, улыбаются от всего сердца. Типичный австралиец очень любит острое словцо, шутки, готов постоянно участвовать в беседе. Австралийцы (часто они называют себя «оззи») отличаются высоким индивидуализмом. Особость личности здесь только поощряется.

Местные жители уверены, что их страна непохожа на другие и лучше всего подходит для жизни. Они достаточно равнодушно относятся к международным делам.

Жители Австралии критически относятся к любым авторитетам, чем объясняется их постоянное недовольство правительством и его решениями. Людей слишком высокой самооценкой здесь не любят. В Австралии принято верить людям на слово и не лгать даже при ведении бизнеса. Они чрезвычайно мобильны, редко подолгу оседают на одном месте. Высоко ценится самостоятельность во всех ее проявлениях. Благодаря высоким социальным выплатам шанс приобрести независимое финансовое положение имеет любая семья.

Непростые природные условия, в которых живут обитатели материка, заставили австралийцев выработать очень гибкий стиль жизни. Так, при большой жаре никто не обязан приходить на работу в строгом костюме.

Деление австралийского общества на классы не зависит ни от уровня дохода, ни от происхождения. Уважением пользуются люди честные и успешно взаимодействующие с другими людьми.

Одной из самых ярких черт австралийцев является их жизнерадостность и отсутствие особых церемоний в общении. Австралиец всегда рад пошутить над собой. Признаком плохого воспитания считается демонстрация своего превосходства над кем-либо, самонадеянность осуждается и получает немедленный отпор. В Австралии высокий уровень жизни, практически полностью отсутствует преступность (по рейтингу безопасности РБК Австралия признана 2-й по уровню безопасности страной в мире после Швейцарии), благополучная экологическая обстановка.

Воспитание в семье.

Австралийские семьи прочны, родители очень внимательны и заботливы по отношению к детям, любят семейные праздники. С удовольствием общаются с соседями. В Австралии семья много времени уделяет активному отдыху. Очень популярно выезжать с детьми на природу, пикники или просто прогуливаться в парке. Очень часто можно увидеть с малышами только папу, который обращается с ними очень умело.

В Австралии очень высокий уровень социального обеспечения населения, поэтому после декрета женщина может позволить себе на работу уже не выходить и посвятить свое время семье и детям.

Система образования.

Система образования Австралии соответствует английской, а потому ее школы и университеты высоко котируются во всем мире. Австралия в последние десятилетия вошла в число лидеров международного образовательного рынка.

Система образования Австралии имеет хорошую репутацию во всем мире, что является результатом тщательного контроля над всеми учебными заведениями страны, осуществляемого Федеральным правительством. Система Австралийских Сертификатов (The Australian Qualifications

Framework) является частью политики контроля правительства за структурой системы образования.

В Австралии существуют как государственные, так и частные учебные заведения, которые предоставляют учебные программы на каждом уровне получения Австралийского образования (обучения). Большая часть – государственные заведения, в них обучается 70% всех школьников. Остальные посещают частные школы, в число которых входят и пансионаты для иностранных детей. Отличия между ними заключаются в способе финансирования образовательного процесса и материальной базы, но уровень полученного образования в любом из них не может быть ниже общепринятого государственного уровня.

В школах страны уделяется большое внимание индивидуальным особенностям учеников, их талантам и интересам. Школьная программа построена, чтобы максимально развить интеллектуальный, общественный, творческий и карьерный потенциал каждого учащегося. В стране действуют программы поддержки детей с выдающимися способностями. Для них предусмотрено обучение в специальных школах, и это единственные школы, в которых существуют вступительные экзамены.

Есть в стране также система церковно-приходских школ.

Дошкольное воспитание. Детские сады в Австралии платные, в среднем один день пребывания обходится 20-50\$. Также существуют садики «семейного» типа, где дети находятся в небольших группах, их воспитанием занимается одна няня, которая закончила специальные курсы по уходу за детьми. В австралийских детских садах не считают нужным уделять много внимания обучению: счету или письму, так как дети начинают посещать школу с 5 лет. Поэтому основное время отводится занятиям, которые помогают развить оригинальность мышления (лепка, рисование и т.д.) Воспитательница никогда не станет жаловаться родителям, что их малыш плохо разговаривает или не научился пользоваться ложкой. Как правило, наличие кухни в детских садах не предусмотрено, но дети могут в течение дня перекусить фруктами, печеньем, бутербродами. При желании дошкольное образование можно получить и в специальных детских клубах.

Школьное воспитание и образование

Австралийские дети отправляются в школу в 6 лет. Школьники «зелёного континента» начинают учебный год в конце января, и завершается учёба в начале декабря. Год разделен на четверти по 12 недель каждая. Школьное образование осуществляет обучение на протяжении 12 лет и включает в себя:

- начальное образование (1 – 6-7 классы) Все предметы в начальной школе преподаются одним преподавателем. Однако часто приглашаются учителя для преподавания специализированных предметов. Начиная с этого уровня обучения в школе, к детям, имеющим какие-либо физические недостатки или академические проблемы, приглашаются специальные (*находящиеся в этом же классе*) преподаватели, помогающие детям преодолеть их недостатки;

- среднее (7-8 – 12 класс), в которое входят младший колледж (7-8 – 10) и высший колледж (11-12 классы). В зависимости от штата система образования иногда имеет некоторые различия. В штатах Новый Южный Уэльс, Виктория, в Австралийской Столичной Территории и на Тасмании обучение в средней школе приходится на 7-10 классы, в Западной и Южной Австралии, Квинсленде и в Северных Территориях - на 8-10 классы. После десятого класса ученики считаются старшеклассниками. Старшеклассники, помимо ключевых обязательных дисциплин, могут изучать дополнительные предметы на свой выбор – уже в 11-12 классе молодой человек выбирает будущую специализацию.

Школы уделяют много внимания занятиям спортом и воспитанию личности. Ребенок может заниматься в школе теннисом, легкой атлетикой, футболом, баскетболом, плаванием, нетболом, крикетом, волейболом. В отдельных школах можно заниматься виндсерфингом (который фактически заслужил название национального спорта Австралии) и другими видами спорта. Точно так же, как в Великобритании, здесь распространены всевозможные клубы и кружки: шахматные, ораторского искусства, театральные, танцевальные. Во многих школах ребята участвуют в управлении: их совет решает вопросы, связанные с организацией праздников, поездок и официальных мероприятий; лоббирует интересы школьников в совете директоров школы.

В австралийских школах дети себя чувствуют уютно и свободно. Сказывается влияние международной ассоциации «свободных школ». В то же время, детям делают замечание, если они болтают во время уроков или не выполняют инструкции учителей. Если дети продолжают нарушать правила, то педагоги уведомляют родителей о проблеме. Bullying (издевательства, поддразнивания) пресекаются на корню, ученикам настоятельно рекомендуют говорить о проблемах со сверстниками учителям. Дети не смеются друг над другом, если у них есть какие-то недостатки (лишний вес, очки, брекеты, акцент, другой цвет кожи).

За старания детям дают грамоты и медали, в каждой школе система поощрения разная. Успехи и не успешность детей в учении педагоги не сравнивают. В то же время, даже самые неуспешные ученики получают награды и сертификаты, например, за хорошие качества.

В конце каждого полугодия родители получают report с оценками и детальными комментариями относительно усердности, прилежания и прочие замечания преподавателя. Учителя открыты к диалогу и рады обсудить с вами волнующие вас моменты после уроков, но при условии первичного родительского обращения.

Вступительных экзаменов в вуз как таковых не существует – ими «по совместительству» являются выпускные школьные экзамены (аналогично российскому ЕГЭ).

Около тридцати школ Австралии предлагают обучение в соответствии с International Baccalaureate (IB) – так называется международная программа,

признанная одной из наиболее эффективных в мире. Старшеклассники, успешно окончившие школу по системе IB, могут рассчитывать на автоматическое поступление в любой вуз мира, участвующий в этой программе [83].

Вопросы для самоконтроля:

1. Выявите проблемы воспитания детей в странах Латинской Америки.
2. Раскройте успехи и трудности системы гайденс в США.
3. Сравните системы образования в странах США и Латинской Америки (по выбору студента).
4. Выявите общие и отличительные черты воспитания России и США.
5. Раскройте пути развития образования в странах Латинской Америки.
6. Как влияют этнопсихологические особенности Мексики, Бразилии на воспитание детей?
7. Проанализируйте состояние мультикультурного образования в США сегодня.

Примерная тематика рефератов:

1. Историко-педагогические традиции воспитания в странах США и Латинской Америки (страна по выбору студента).
2. Современные модели воспитания в странах США и Латинской Америки (страна по выбору студента).
3. Современная система образования в странах США и Латинской Америки (страна по выбору студента).

Литература:

1. Джуринский А.Н. Сравнительная педагогика. М.: Академия, 1998, 176 с.
2. Джуринский А.Н. История педагогики: Учеб. пособие для студ. педвузов. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 432 с.
3. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. – М., 1999. - с. 237.
4. Ильяева И. А., Кожемякин Е. А. Межкультурные коммуникации в современном мире. Учебное пособие по спецкурсу / И. А. Ильяева, Е. А. Кожемякин. - Белгород: изд-во БелГТАСМ, 2001. - с. 159.
5. Казаков М.М. Плюсы и минусы американской системы образования и воспитания. http://mmkaz.narod.ru/publ/edu_usa.htm
6. Корсунов В. И., Балицкая И.В. Актуальные вопросы образования в США / В. И. Корсунов, И. В. Балицкая. – Ю.-Сахалинск, 2000. - с. 175.
7. Крылова Н.Б. Культурология образования //Новые ценности образования. –М.: Народное образование, 2000. - Сб. №10. - 272 с.
8. Н.Б. Крылова, Александрова Е.А. Очерки понимающей школы. – М.: Народное образование, 2003. – 448 с.

9. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы// Педагогика. – 1999. – №4.

Глава 7. Воспитание в Азии и Африке

Воспитание в Азии и Африке отличается прежде всего по принадлежности у народов к определенным конфессиям: исламу, буддизму или индуизму, конфуцианству, даосизму и т.д. Однако в современных, наиболее прогрессивных, моделях воспитания этих континентов прослеживается сходство демократических элементов устройства образовательных систем, использование идей свободного воспитания и экспериментальных школ, ориентация на саморазвитие и самовоспитание детей и молодежи.

7.1. Мусульманское воспитание в Африке и Азии.

После завоеваний арабами в VII-VIII вв. обширных территорий Ирана, части Средней Азии, Сирии, Египта и Северной Африки определяли религиозные и нравственные принципы воспитания и образования, основанные на *исламских религиозных ценностях*, заключенных в Коране, имеющего определенное сходство с библейскими нравственными заповедями.

Ислам вырос на базе взаимосвязанных культур стран Арабского халифата, полного разрыва с культурными традициями эллинизма и Византии. Исламская культура восприняла и освоила педагогическое наследие Византии, Индии, Китая, античную философию, заимствовав из нее рационалистический взгляд на человека.

В раннюю эпоху (VII-X вв.) проблемы воспитания в исламском мире специально не рассматривались. Первые трактаты по воспитанию появляются в XI в. (Авиценна, Абу Хамид аль Газали и др.).

В IX-XII вв. возник интерес к знаниям, когда мусульманские ученые, изучая педагогические взгляды античных философов о гармоничном развитии личности, раскрывали цель воспитания как обретение высоких духовных и нравственных качеств человека. Особое значение придавалось общественной сущности человека.

Основатель арабской философии *Абу Юсуф Якуб ибн Исхак Кинди* (801-873) полагал, что в процессе воспитания надо формировать не мусульманский фанатизм, а высокий интеллект.

Аль Фараби (870-950) считал, что цель воспитания - подвести человека к высшему благу через поощрение стремления совершать добрые дела. Осознать, что именно является добрым или злым, помогают знания. Фараби предложил систему приемов воспитания добродетелей. Приемы делились на «жесткие» и «мягкие». Если воспитанник проявляет желание учиться, трудиться и совершать добрые поступки, уместны мягкие методы. Если же подопечный педагога злобен, нерадив, своенравен, вполне оправданы наказания – «жесткое» воспитание.

Аль Бируни (970-1048), видел главную цель воспитания в нравственном очищении от бесчеловечных обычаев, фанатизма, жажды власти. Ему принадлежат педагогические идеи: наглядности и системности, развития познавательных интересов и др.

Ибн Сина (Авиценна) (980-1037) в трактатах «Книга о душе», «Книга знаний», «Книга указаний и наставлений» писал о всеобъемлющем воспитании и развитии, и прежде всего, средствами музыки, поэзии, философии; об учете индивидуальных способностей при организации обучения и воспитания.

Аль Газали (1056/59-1111) создал компендиум «Воскрешение наук о вере», в котором говорилось о развитии человеческих способностей, приемах наблюдения за детьми с целью их воспитания, этикетном воспитании, продолжении традиций семейного воспитания. Нравственное начало, полагал аль Газали, формируется путем самовоспитания и подражания мудрым наставникам. По мере приобретения образования, укрепления интеллекта вырастает роль самовоспитания. Самовоспитание начинается с самонаблюдения и самопознания. Наблюдая проступки других, можно увидеть и собственные недостатки и составить суждение о них. Чтобы преодолевать нравственные пороки, необходимы Божья помощь, долготерпение и постоянные душевные усилия. Наказывать надо наедине, чтобы не унижать ребенка в его собственных глазах и глазах окружающих. Предпочтительнее, однако, действовать убеждением, но заботиться о том, чтобы не докучать воспитаннику увещеваниями.

Нравственное самосовершенствование – одна из постоянных тем восточных философов.

Иранский философ *Насирэддина Туей* (1202-1273) в педагогических трудах: «Обучение мудрости», «Книга мудрости», «О воспитании обучающихся» и др., размышлял о целесообразности гармонии умственного, эстетического и физического воспитания, о необходимости освоения способов познания мира.

По исламской традиции, обучение начиналось в семье после исполнения ребенку 4 лет. По средневековым восточным представлениям, между обучением и воспитанием существовала неразрывная взаимосвязь: без воспитанности знание, что огонь без дров, без знания воспитанность – как дух без тела. «Начало воспитания моих детей есть твое собственное воспитание», – писал один из родителей, обращаясь к учителю.

В обучении и воспитании активно использовалось наказание. Так, в соответствии с традицией, число ударов ограничивалось тремя. Подчеркивалось, что недопустимо применять физическое наказание к детям младше 10 лет, а также поручать исполнение наказания старшему ученику. Хотя практиковались и поощрения.

Образование в Исламском мире делилось на два уровня (в отдельных странах имелись непринципиальные различия): низший и высший.

В городах и крупных селениях существовали частные религиозные школы начального (*низший уровень*) обучения (*китаб*). В раннюю эпоху (по крайней мере до XII в.) школы не имели особых помещений; занятия проходили в мечетях, реже в доме или лавке. Учились шесть дней в неделю (кроме

пятницы), утром по средам и четвергам повторяли пройденное. Учителю помогали старшие ученики.

Основное число учеников китаба составляли дети ремесленников, торговцев, состоятельных крестьян.

Представители феодальной верхушки предпочитали нанимать домашних учителей. Тогда образование включало не только чтение, письмо и счет, но и арабскую грамматику и литературу. Кроме того, изучали историю, правила этикета, занимались физическими и воинскими упражнениями (плавание, верховая езда, стрельба из лука и пр.).

Второй (*высший*) уровень образования учащиеся получали с помощью платных учителей или в специальных учебных заведениях. Занятия, как правило, проходили в мечетях (обычно с рассвета до полудня). В больших мечетях могли заниматься десятки ученических групп (*кругов*), и на занятия приходили сотни юношей. Преподаватель на занятиях сидел на ковре в кругу учеников.

Программа должна была способствовать тому, чтобы из молодого человека формировался благородный мусульманин. Предметы делились на два цикла: традиционные и рациональные (умопостигаемые). К первому циклу относились прежде всего религиозные дисциплины (толкование Корана, интерпретация преданий о жизни пророка Мухаммеда, мусульманское право, богословие). Сюда относились и арабская филология и риторика. Во второй цикл входили каллиграфия, логика, математика, астрономия, свод правил поведения, медицина и другие естественные науки (согласно философским концепциям Аристотелева направления).

Образование второго уровня можно было получить в просветительских кружках - *фикх* и *калам* - при мечетях. Изучались шариат (мусульманское право) и теология.

Власти почти не вмешивались в дело высшего образования, впрочем, в ряде мест, например, Багдаде и Египте, они контролировали соблюдение канонов ортодоксального ислама.

Идеи и практика воспитания и образования Исламского мира во многом предвосхитили школьно-педагогические достижения Европы и нередко служили эталонами для Запада. Можно назвать в этой связи, например, идеи Кинди об интеллектуальном развитии, сенсуалистский подход Бируни к обучению и др. Через арабов в Европу проник аристотелизм, ставший одним из стержней философско-педагогической мысли в Западной Европе в эпоху Средневековья.

Появившиеся на Востоке школы университетского типа в значительной мере оказались прообразами средневековых университетов Европы.

Медресе как учреждения высшего образования произошли в XI-XII вв. и распространились по всему Исламскому миру. Самой знаменитой была медресе Низамейи в Багдаде. Медресе жестко контролировались государством, притом, что имели свой устав и статус частных учебных заведений и существовали на средства богатых дарителей.

В Османской Империи, в состав которой в начале XVI в. вошел Ближний Восток, сложилась иерархия медресе: столичные, которые открывали путь к административной карьере, и провинциальные, выпускники которых в лучшем случае могли стать мелкими чиновниками.

В империи путем воспитания происходила натурализация части детей покоренных народов (главным образом, христианских). По турецким семьям распределялись «чужеземные мальчики» 5-12 лет, где их приобщали к языку и обычаям турок-османов. Кризис империи в XVII в. отразился и на школьном образовании и воспитании. Обучение перерождалось в механическую зубрежку. В школе воцарилась палочная дисциплина, что превращало детей, как писал один из современников, в «обезумевшие стаи птиц».

Определяющая роль ислама для воспитания и просвещения не подвергалась сомнению. Ислам высоко ценит ученых людей и занятия наукой. В Коране сказано: «Бог доставит высокую степень тем из вас, которые веруют и получили познание» (Коран, сура 58, аят 12); «Скажи: знающие и не знающие равны ли одни другим. Пусть об этом размышляют люди рассудительные» (Коран, сура 39, аят 12). Об этом свидетельствуют и хадисы (изречения пророка Мухаммада (с.г.в.): «Ум без образования все равно, что тело без души».

Вторжение индустриальной Европы в традиционный мир Азии вызвало дезорганизацию традиционного общества. Немало ученых людей мучительно искали причины отставания своих народов. Наиболее типичный ответ из них – обвинение в этом консервативных, устаревших традиций, религию. Такой ответ повлек за собой нигилистическое отношение к собственной культурной традиции, склонность к идеализации всего западного. Безусловно, религии способствовали поддержанию устаревших, консервативных традиций. В результате выход из застоя виделся исключительно на путях модернизации общества по образу и подобию Запада.

В Османской Империи не существовало единой системы образования. Турецкие школы подразделялись на светские и духовные. В основном, образование носило традиционный религиозный характер. Воспитание, образование и обучение детей и юношества находилось под влиянием мусульманского духовенства. В систему исламского образования входила школа двух типов: начальная ступень — мектеб и средняя — медресе, существовали и высшие духовные академии — куллияты (колледжи). Учащиеся изучали Коран, хадисы, молитвы, обряды ислама, исламское законоведение и т.д.

К середине XIX века устои традиционного мировоззрения были поколеблены, процессы модернизации дезорганизовали жизнь восточных обществ, разрушая традиционную систему ценностей, но новая европейская система не была принята, так как воспринималась как чуждая. Возникла проблема совмещения «нового» и «старого». В странах, которые находились в наиболее тесном взаимодействии с Европой, начался культурный подъем,

сопровождавшийся распространением светского образования, интереса к достижениям науки и техники, развитием прессы. Просветительство на Востоке не было восточной интерпретацией западноевропейского Просвещения. Они решали вопрос о том, как сочетать восточный образ жизни с европейским, насколько новое образование совместимо со старой культурой.

В конце XVIII — первой половине XIX веков западные реформы проводятся в Османской империи; в дальнейшем этот процесс захватывает почти все страны Ближнего Востока — Египет, Сирию и др.

Немусульманские общины пользовались культурной автономией и создавали свои школы. При султанском дворе имелись особые учебные заведения, в которых готовились дипломаты и военные специалисты. В XVIII -первой половине XIX века были открыты военные учебные заведения с европейской системой преподавания (первое — в 1737 году), в 1868 году был учрежден элитарный Султанский лицей в Галатасарае (Стамбул). В 1870-1880-х годах было создано несколько отраслевых училищ: инженерное, финансовое, путей сообщения, торговые училища.

В соответствии с «Органическим законом о всеобщем образовании», принятым в 1869 году, все учебные заведения подразделялись на государственные и частные, за которыми государство устанавливало лишь общий надзор. Первые государственные общеобразовательные начальные школы учреждены в 40-х годах XIX века. Процесс обучения в начальной школе делился на ступени: «сыбьян мектебе» — продолжением в 3 года и «рушдия» — 2 года, позднее открылись шестилетние средние учебные заведения -«игъдадия» — трехлетние неполные и еще три года обучения (лицей) составляло полное среднее образование. Учебные программы включали религиозные предметы — Коран, хадисы, фикх, акида и светские предметы — арифметику, геометрию, географию, историю.

В 1870 году был основан Стамбульский университет. Наряду с медицинским, юридическим, филологическим, естественно-математическим, экономическим факультетами, существовал и богословский факультет. В 1933 году этот факультет был закрыт, на его основе был создан научно-исследовательский институт по изучению ислама. Определенную роль в развитии светского образования сыграли средние и высшие учебные заведения, содержащиеся иностранцами. Первые иностранные школы в Турции были учреждены в XVIII веке. Доступ в них был открыт для османских подданных — мусульман (56 % учащихся иностранных учебных заведений в 1911 году). Особое место занимает американский Роберт-колледж (основан в 1863 году) в Стамбуле. Лица, окончившие этот колледж, получают право поступать в высшие учебные заведения США. Есть и женский колледж, директор Роберт-колледжа осуществляет общее руководство обоими колледжами.

Следует заметить, что реформизм возник не внезапно, нельзя сказать, что он возник именно в 70-е годы XIX века, а исчез после 50-х годов XX

века, – он существует и сегодня. По утверждению мусульманских реформаторов, последователи Пророка и его сподвижников должны взять на вооружение все достижения современной науки и культуры и обратить их на службу мусульманской цивилизации, как это было на заре ее основания.

Реформаторы предпринимают попытку приспособить мусульманский менталитет к нуждам «цивилизации» (тамаддун, как называли ее на арабском, турецком, персидском языках). По их убеждению, сами по себе достижения науки не греховны. Все зло они видели в бездуховности, «в распространившемся материалистическом и атеистическом методе: радио не несет в себе зла, как техническое изобретение, зло кроется в цивилизации, которая заставляет диктора распространять ложь, непристойности».

В XX веке на Востоке продолжали действовать две мощные, но противоположные по характеру тенденции: интеграция к суперобществу и сопротивление мощных сил – совокупности ценностей материальной, интеллектуальной и духовной жизни, традиций.

Страны Востока, несмотря на различия между ними, в большинстве своем связаны сущностным единством. Одна из особенностей заключается в мощном влиянии религии, религиозно-философских доктрин, традиций. Соотношение между традиционным и современным неоднозначно. Новое сосуществует со старым и при этом утрачивается четкость присущих им особенностей. Одни традиции умирают, другие остаются как органический элемент жизни общества. Заимствованные идеи, теории, нормы, сохранив или утратив изначальную форму, обычно принимают новое содержание, отражающее специфику места и времени. Повсюду на Востоке обновление имеет общие черты, западный образ жизни и мыслей все более становится нормой для городских жителей, западный уровень материального производства и научных знаний является критерием современного развития, все западное считается современным, модным.

В 1908 году происходит младотурецкая революция, положившая конец абсолютистскому режиму султана. Эта революция устанавливает свободу слова, что способствует развитию прессы, созданию различных ассоциаций, организаций. В годы, последовавшие за младотурецкой революцией, целая волна интеллигентов оказывается в Турции. Юсуф Акчура, Гаяз Исхаки, Исмаил Гаспринский, Муса Акъегетзаде и много других российских мусульман принимают активное участие в интеллектуальной и политической жизни османской столицы. Российские турки предлагают культурную модернизацию, глубоко уходящую корнями в исламские традиции. Они проводят идею адаптации ислама к современной жизни, исходя из того, что между исламом и современным миром не существует противоречий.

В 1924 году турецкое правительство приняло закон об отделении религии от государства и введении светского образования. Было введено обязательное бесплатное начальное образование для детей обоего пола с семи лет, в 1927 году – совместное обучение девочек и мальчиков на всех уровнях. Была проведена последовательная секуляризация школы,

упразднены медресе, в 1928 году введен латинский алфавит вместо арабского. По решению правительства все религиозные школы были запрещены и вместо них открыты светские. Несмотря на запрет, в некоторых учебных заведениях страны продолжалось факультативное изучение основ ислама. Реформы в системе образования проводились под руководством специалистов, приглашенных из Франции, Германии, США и других стран.

Следующий этап роста популярности ислама в Турции частично был связан с последствиями военного правления в 1980-1983 гг. В настоящее время систему образования в Турции составляют два основных подразделения, называемых «формальным» и «неформальным» образованием. «Формальное» образование – это дошкольное, начальное, среднее и высшее образование. Сюда входят государственные, частные, региональные и специальные школы, лицеи. А «неформальное» образование – это различные формы нестационарного обучения, в основном, взрослых. Сюда относятся центры образования, профессиональные курсы, технические школы, «открытые» учебные заведения.

Для восточной интеллигенции было характерно двойственное отношение к европейским и собственным культурным ценностям. С одной стороны, было желание «учиться» у Европы, вырваться из пут традиционной архаики, с другой — накапливалось недоверие и даже враждебность к ней. Традиции, традиционные религии и религиозно-философские учения давали Востоку уверенность в духовном превосходстве над европейцами, поэтому Восток заимствовал у Запада только то, что в наибольшей степени отвечало нуждам восточных обществ в данный момент.

В основе мусульманских моделей воспитания и образования решение проблем видится в формировании личности с исламским мировоззрением, одновременно обладающего современными знаниями, соответствующими требованиям современной жизни, в подготовке квалифицированных кадров, в идее непрерывного образования и т.д. Главное отличие религиозных теорий просвещения и образования от светских – религиозная мотивация, опора на исламские ценности. В Египте, Марокко, Малайзии, Саудовской Аравии разрабатываются и обсуждаются исламские образовательные концепции. В ряде мусульманских стран предпринимались меры по созданию универсальной модели образования, базирующейся на основе ислама [11, 20, 24, 29, 104, 119, 131, 140, 142, 143, 144, 145, 157, 161, 257].

Воспитание и образование в Египте

Основы системы образования в Египте были заложены еще в 30-х годах XIX в. На базовом уровне преобладали коранические школы, а школы средней ступени вплоть до XX века носили элитарный характер. Реформы осуществлялись в несколько этапов: система среднего образования, сложившаяся к 40-м годам XIX в., явилась той основой, на которой в 1950-е годы осуществлялась дальнейшая реформа. После революции 1952 г. предприняты значительные усилия по перестройке системы образования. Главными направлениями реформ в системе образования стали

демократизация — охват школой широких масс населения, арабизация программ обучения, египтизация преподавательского состава, а также научно-техническая ориентация образования.

В настоящее время египетская школа состоит из трех ступеней обучения: начальная (шесть лет), неполная средняя (три года), и средняя (три года). При переходе на следующую ступень обучающиеся сдают экзамены. Унифицированы экзаменационные требования, а также программы обучения и учебники, школы обеспечиваются своими национальными педагогическими кадрами.

В 1980-е годы осуществляется переход к всеобщему обязательному образованию, что потребовало серьезной перестройки действующей структуры обучения: создавались «базисные» девятилетние школы, обеспечивающие обязательный курс неполного общего образования с производственной ориентацией. В Египте параллельно с системой религиозных школ существует система современных средних общеобразовательных школ, а также частный сектор. Религиозные дисциплины входят в программы всех типов учебных заведений. Современные тенденции — растущий вес естественных дисциплин, увеличение процента девочек среди учащихся также охватывает все типы школ. В религиозных школах после начальных классов девочки и мальчики обучаются отдельно. Выпускники религиозных школ, как правило, поступают в университет Аль-Азхар, который имеет свои филиалы (школы и факультеты) в каждом городе страны.

В 1970 — 80 гг. была начата активная политика государства по развитию высшего образования. «Если в 1966 г. в Египте было четыре государственных университета (Каирский, Александрийский, Асьютский и Айн-Шамс), то в 1976 г. к ним прибавились университеты в Танте, Эз-Заказике, Мансуре и крупный технологический университет в Хелуане. Центром, координирующим научно-исследовательскую работу в стране, является основанная в 1971 году Академия наук. Она объединяет ряд научно-исследовательских центров и институтов. В стране действуют также Национальный центр педагогических исследований, Академия арабского языка и другие научные учреждения. Египет располагает крупнейшей среди стран Ближнего Востока сетью библиотек. Она включает в себя Национальную библиотеку («Дар аль-Кутуб») с ее филиалами, библиотеки высших учебных заведений, ряда крупных музеев страны и т.д. Крупнейшими библиотеками являются книгохранилища Каирского и Александрийского университетов, а также старейшего университета в мусульманском мире — Аль-Азхара. В настоящее время отмечается некоторый рост влияния религиозного фактора на восточное общество. Это ответная реакция общественного сознания на избыток модернизации и секуляризацию предшествующего периода в области культуры и просвещения.

Современное воспитание в египетской семье

В традиции египтян пышное празднование не первого дня рождения, а первой недели. Способ празднования отличается в каждой семье. По исламской традиции на 7-й день ребенку дают имя. Большинство египетских матерей кормит грудью своих малышей долго – до полутора-двух лет. Многие египтянки не любят носить детей на руках и с рождения приучают их самим лежать в кроватках. Вообще девиз тут такой - пусть дети нам не мешают. Сказки и игры с мамами египетским детишкам часто заменяют телевизор и компьютер. Когда ребенок начинает хорошо ходить и бегать самостоятельно, его предоставляют самому себе и окружающим –либо старшие присмотрят, либо сам найдет телевизор, который в египетских домах работает практически круглосуточно. Режим у маленьких детей нет, они могут гулять на улице чуть ли не до рассвета. Учить читать своих малышей египтянка тоже не станет – это задача школы, к тому же книги в египетских семьях есть далеко не всегда. *Мамы редко занимаются с детьми развивающими занятиями, кроме занятий по изучению Корана.* Но египтяне редко переживают из-за того, что они чего-то недодают своим детям: им достаточно просто быть в их жизни. Для египтян гораздо важнее осознание, что любовь родителей для детей гораздо важнее, чем развивающие занятия и большое количество игрушек.

Девочек воспитывают обычно гораздо строже, чем мальчиков. Мальчикам все позволено, редко какая мать приучает сына помогать по дому или хотя бы убирать за собой. К этому приучают девочек и они убирают за своими братьями.

Египетские дети растут очень уверенными – они здороваются со всеми взрослыми на улицах, запросто подходят к туристам, заводя разговор на ломаном английском. Это происходит потому что дети знают – их любят все. Взрослые египтяне и даже подростки могут оставить любое свое занятие и начать возиться с оказавшимся рядом малышом.

Школьное воспитание.

С 3-х лет дети идут в сад или в школу (сад при школе - baby class, KG1, KG 2), где их обучают чтению, музыке, умению выступать перед публикой, разным спортивным упражнениям. Египетские дети изучают и английский язык, т.к. в ведущей отрасли в стране является туризм.

Дети бедуинов, живущих в пустынях, часто вообще не ходят в школу.

Начальное образование –с 6 до 12 лет –в Египте считается обязательным. Для того, чтобы перейти на следующую ступень, необходимо сдать переводные экзамены.

Поэтому в среднюю школу идет лишь половина тех, кто закончил начальную.

В университеты поступает еще меньшее число молодых египтян. [121]

Таким образом, воспитание в Египте основано на мусульманской традиции, хотя имеет место и светское воспитание с элементами западноевропейской культуры. В связи с тем, что уровень жизни в стране невысок, в египетском

обществе прослеживается пассивная позиция к современному воспитанию и образованию детей.

Современное образование и воспитание детей в ОАЭ

Объединенные Арабские Эмираты – страна с высоким уровнем доходов на душу населения из-за богатств, получаемых от нефтедобычи.

Воспитание в семьях остается, в основном, исламским традиционным. Однако в семьях большое внимание уделяется не только изучению Корана и этикетным правилам поведения, но и развитию интеллектуальных способностей детей. Для этого дети посещают различные кружки.

Правительство Дубая создает условия для обучения нового поколения изобретателей. Дети всех возрастов создают роботов в кружках «юного техника». Кружок открыт для детей всех возрастов, от пяти лет и старше. Маленькие «ученые» изучают проектирование, программирование и робототехнику. Они собирают модели роботов и конструируют миниатюрные транспортные средства, используя части конструктора Lego, шестеренки, колеса и другие детали.

Образовательная программа разработана компанией «Robotrust» и проводится под руководством дубайского муниципалитета совместно с компанией «Provectus Middle East». Она направлена на то, чтобы как можно больше детей смогли в будущем стать техническими специалистами. Детям предоставляется прекрасная возможность на практике изучить принципы геометрии, кинематики, статики, динамики и управления роботизированными моделями.

«Всем учителям нравится внедрять новые методы обучения. В современном обществе недостаточно мела и доски – надо вызвать у детей интерес с помощью практического применения полученных знаний. В настоящий момент мы должны приложить все усилия, чтобы вырастить в ОАЭ новое поколение технических специалистов. В настоящий момент в ОАЭ местные технические специалисты ценятся как самые дорогие бриллианты. В отелях не хватает местных кадров для обслуживания аудиовизуальной техники. Это не высококвалифицированные работы, но большинству отелей требуется как минимум два специалиста для проведения различных мероприятий и конференций. В Дубае 5000 отелей, следовательно, это 10 000 рабочих мест для граждан Эмиратов». ОАЭ стоят на пятом месте по использованию информационно-коммуникационных технологий. Мы приглашаем в кружок как мальчиков, так и девочек. Представительницы слабого пола составляют 49,8 % от общей численности населения ОАЭ. Большинство из них занято изучением социальных наук, таких как менеджмент и философия. Мы будем поощрять девочек, которые захотят освоить технические специальности. В образовательной программе могут принять участие и дети с особыми потребностями. Для детей, страдающих аутизмом, мы разработали особый метод обучения. Они

работают более медленными темпами и создают простые модели», - заявил г-н Абди.

Наиля аль Мансури, глава «Children's City», говорит, что новая образовательная программа включает в себя практические проекты и командные соревнования. Программа помогает развить творческие способности и аналитическое мышление, учит детей решать конкретные проблемы и работать в команде.

В ОАЭ в систему образования входит начальная школа, средняя школа.

В стране созданы высокого уровня университеты, куда съезжаются учиться из других стран (в основном мусульманских).

Помощь в процессе обучения оказывают тьюторы. Данная модель тьюторства была заимствована в Великобритании, которая дает положительные результаты. Тьютор помогает студентам в выборе траектории обучения в соответствии с его интересами и задачами обучения, помогает в решении личностных проблем, возникающих как в процессе обучения, так и в процессе общения с другими студентами и преподавателями, поддерживает студентов в развитии необходимых качеств и способностей [121].

7.2. Воспитание в странах Африки.

Коренное население Африки (кроме мусульманских государств и древнейших государств Африки, таких как Эфиопия и др.) вплоть до середины 60-х годов не имела школ в привычном для нас понимании.

Воспитание осуществлялось в рамках семьи или родовой общины, где детям рассказывали сказки и легенды о жизни предков. Основным методом воспитания – личный пример. Девочек воспитывали как будущих матерей и жен, учили готовить пищу, плести циновки и т.д. Дети до 7 лет проживали с матерями, а затем мальчиков направляли в хижину для подростков. Мальчиков обучали стрельбе из лука, пользоваться копьем, учили ритуальным танцам. В возрасте 13-14 лет их подвергали обряду инициации (посвящение в юношей), подвергая тяжелым испытаниям. Так, в Нигерии их жалили дикими пчелами, отправляли в Священный лес, где они должны были провести неделю на деревьях. После этого им вырезали на спине полосы как знак того, что они теперь взрослые воины и могут жениться. На этом воспитание и образование завершалось.

В настоящее время Африка южнее Сахары добилась значительного прогресса с тех пор, как в 2000 году на Всемирном форуме по образованию в Дакаре были приняты цели *образования для всех* (ОДВ). Однако многие из этих достижений находятся под угрозой из-за глобального экономического кризиса. В связи с этим защита уязвимых групп населения, а также обеспечение дальнейшего продвижения к ОДВ являются главными приоритетами развития. Любое замедление прогресса в достижении целей образования будет иметь негативные последствия долгосрочного характера

для экономического роста, сокращения масштабов нищеты и обеспечения охраны здоровья населения.

Воспитание и образование детей младшего возраста является краеугольным камнем ОДВ. Правильное питание, эффективная охрана здоровья и доступ к надлежащим дошкольным учреждениям способны компенсировать социальную обездоленность и улучшить результаты обучения. Тем не менее, работа с детьми младшего возраста по-прежнему страдает от недостатка внимания.

Бедность домохозяйств и низкий уровень образования родителей – это два самых серьезных барьера, препятствующих осуществлению программ воспитания и образования детей младшего возраста. Например, проживание в одном из беднейших домохозяйств в Замбии сокращает шансы на охват программами воспитания и образования детей младшего возраста в 12 раз по сравнению с детьми из наиболее состоятельных домохозяйств. В Уганде этот показатель возрастает до 25 [91]. Эти цифры показывают, в какой степени отсутствие воспитания и образования детей младшего возраста усиливает неравенство, связанное с условиями жизни.

По сравнению с 1990-и годами, в первом десятилетии XXI века наблюдается быстрый прогресс в обеспечении всеобщего начального образования. Число детей, не охваченных школьным образованием, сокращается, а число детей, завершивших обучение в начальной школе, увеличивается.

Нетто-коэффициент охвата – это широко используемый показатель прогресса на пути к достижению всеобщего начального образования. Он определяет долю записанных в школу детей официально установленного младшего школьного возраста. С 1999 г. в странах Африки к югу от Сахары нетто-коэффициенты охвата возросли, по сравнению с 1990-ми годами, в пять раз, соответственно, и достигли 73% в 2007 г. [91]. Коэффициенты охвата растут, однако миллионы детей, поступающих в начальную школу, прекращают учебу до завершения полного начального цикла. В странах Африки к югу от Сахары из школы ежегодно отсеиваются около 28 миллионов учащихся.

Большое число детей, остающихся вне стен школы, по-прежнему является серьезнейшей проблемой для национальных правительств и всего международного сообщества. Лишение детей возможности подняться хотя бы на одну ступень образовательной лестницы ставит их на путь борьбы с трудностями на протяжении всей своей жизни.

Некоторые страны, имевшие в 1999 г. многочисленный контингент не охваченных школьным образованием детей, добились существенных успехов. В качестве примеров можно назвать Эфиопию, Кению, Мозамбик, Объединенную Республику Танзанию и Замбию. В период 1999-2007 гг. Эфиопия и Объединенная Республика Танзания сократили численность таких детей более чем на 3 миллиона человек каждая. Странами, добившимися

лишь незначительного прогресса, являются Либерия, Малави и Нигерия [133].

Вероятность остаться вне стен школы в значительной мере определяется уровнем благосостояния родителей.

Основная задача любой системы образования заключается в том, чтобы обучить молодежь навыкам, необходимым для участия в общественной, экономической и политической жизни общества. Охват детей начальным образованием, начиная с самых младших классов, и продолжение обучения в средней школе являются не конечной целью, а лишь способом выработки таких навыков. Успех или неудача образования для всех в значительной мере зависит не только от большей продолжительности школьного обучения в той или иной стране; главным критерием является то, чему дети обучаются и каково качество их образования.

В странах Африки к югу от Сахары правительства сталкиваются с серьезнейшими вызовами реформы технического и профессионального образования. Исследования, проведенные в Буркина-Фасо, Гане и Объединенной Республике Танзании, показали, что меньше всего возможностей воспользоваться программами профессионального образования имеют обездоленные группы. Вместе с тем, появляются некоторые новые позитивные стратегии, в том числе в Камеруне, Руанде и Эфиопии.

Всеобъемлющим приоритетом должно быть повышение уровней охвата, уменьшение отсева и обеспечение перехода учащихся после базового образования на среднюю ступень. Профессиональное образование, однако, могло бы играть гораздо более заметную роль в предоставлении второго шанса обездоленной молодежи. Когда люди уходят из школы, так и не овладев базовыми навыками грамотности и счета, они сталкиваются с опасностью того, что вся их будущая жизнь будет носить печать обездоленности, а их социально-экономические перспективы окажутся ограниченными.

Итак, искоренение неграмотности – одна из самых неотложных задач и проблем развития в XXI веке. Цели, установленные в 2000 г., остаются контрольным показателем для оценки прогресса в обеспечении ОДВ.

Отставание африканских государств южнее Сахары по вопросам образования проявляется по всем основным показателям: доступности образования, расходам на него, уровню грамотности взрослого населения, охвату детей начальной школой и молодежи средним образованием, уровню развития высшего образования.

Анализ статистических данных свидетельствуют о том, что в рассматриваемом регионе происходят определенные позитивные изменения, несмотря на сложные задачи развития, стоящие перед африканскими странами, и целый ряд удручающих показателей, свидетельствующих о не вполне благополучном положении дел.

Воспитание в современной Нигерии

В современной Нигерии огромное количество разных культур повлияло на жизнь людей, что в настоящее время практически не сохранилось первоначального, культурного и традиционного образа жизни нигерийцев.

Нигерия – это одна из стран, которая изначально была местом, куда сгоняли рабов для работы из самых разных стран, а также использовали коренных жителей страны в качестве рабочей силы.

Разные культуры и традиции смешивались, вносились новые культуры и религии. Какие бы изменения не происходили в жизни народа Нигерии, нигерийцы смогли сохранить свои национальные традиции и пронести их через все трудности жизни, сохранить и чтить по сегодняшний день.

Считалось, что африканская культура уже потеряла свой первоначальный облик, и находилась на грани полного исчезновения, но оказалось что это не так. В некоторых местах сохранился даже внешний вид рыбачьих сетей и техника рыболовства, также заметны африканские традиции в кулинарии.

Некоторые изделия из дерева, металлические и керамические предметы напоминают по стилю произведения отдельных племен. Все это говорит о том, что сохранены не какие-то отдельные элементы племен, их культуры, а сохранено общее африканское наследие.

В Нигерии сохранились африканские религиозные традиции. В настоящее время многие нигерийцы обратились к исламу, потому что в определенный период времени именно ислам стал практически единственной объединяющей религией в этой стране. Мусульманство принимали нигерийцы раньше только для того, чтобы быть свободными. Многие нигерийские мусульмане строго соблюдают моральные каноны ислама.

Что касается семьи, то для нигерийцев свойственна семейная солидарность. Особенностью характера нигерийцев является то, что безопасность человека, по их мнению, зависит от семьи, а не от материального благополучия.

Если вся семья всегда находится вместе, и родственные узы всегда сохраняются, то каждый человек в семье может рассчитывать на поддержку родственников.

Нигерийцы сейчас все больше стремятся во всем подражать западным культурам и тенденциям. Поэтому национальные традиции постепенно теряют свое значение.

Семейные отношения в Нигерии также претерпели значительные изменения и сохраняются на сегодняшний день только в очень отдаленных сельских районах. Семьи нигерийцев не многочисленны, но более или менее близкие родственники всегда остаются на связи между собой, и семья часто собирается вместе.

К старшему поколению в Нигерии относятся с большим уважением, поэтому зачастую родители довольно долгое время могут проживать вместе

со своими детьми. Иногда младшие дети просто остаются в доме своих родителей, для того чтобы оказывать им всяческую поддержку.

В тех семьях, где стараются любыми способами сохранить традиции народа, детям передают все знания и умения, которые родители также переняли у своих предков. Детей воспитывают довольно строго, им стараются привить такие черты характера, как уважение к родителям, любовь к своим предкам и родственникам.

В Нигерии в семьях же где придерживаются современных взглядов на жизнь, дети пользуются большей свободой, хотя и их не особенно балуют. Более строгие отношения в семье между родителями и детьми в мусульманских нигерийских семьях. Здесь дети полностью подчинены воле родителей и должны почитать и уважать своих отцов. Особое внимание здесь уделяется мальчикам, что и следовало ожидать от настоящей мусульманской семьи. Мальчики должны были в дальнейшем стать продолжателями рода и главой семьи, поэтому их воспитанием занимаются только мужчины. Что касается девочек, то в их обязанности входит содержание дома в порядке, они должны следить за хозяйством, помогать матери воспитывать младших детей и просто подчиняться воле родителей. Девочка в семье не имела большого значения, потому что свое время она покинет дом, выйдет замуж, и станет принадлежать уже к другой семье.

Таким образом, в большинстве стран Африки идет сложный процесс экономического, социального и культурного развития, сопряженный с кризисами и конфликтами. Поэтому образование остается пока на низком уровне, воспитание осуществляется в русле национальных архаических традиций. Как заявил генеральный секретарь Международной Ассоциации социальных педагогов Ларс Стейнов, в Центральной Африке социальные педагоги оказывают помощь детям не в решении их межличностных проблем, проблем в саморазвитии, а в вопросах снабжения голодных детей водой и пищей [121].

7.3. Особенности воспитания в Китае

Китай, начиная еще с древних времен, уделял большое внимание воспитанию детей. Воспитание начиналось с рождения. Покорность и смирение – два основных принципа воспитания китайцев. Ранее в сельской местности ребенок целый день проводил с матерью, будучи привязанным к ней куском ткани. Грудное вскармливание длилось долгое время, кормили ребенка по требованию, спали малыши с родителями. Людям представлялось, что существуют божества, следящие за их поведением и нравами на земле. Считалось, что у каждого дома есть свой покровитель (цзаован), который оценивает поведение, труд и прилежание членов семьи. Всем членам семьи следовало соблюдать определенные правила и ограничения, например, запрет на бранные слова, поступки, которые могут повредить старшим и остальным родственникам. Поэтому в жилищах развешивались картинки с изображениями нравоучительных сценок.

Считалось, что для достижения успешной жизни, хорошей семьи каждому человеку необходимо совершенствовать свой характер, работать над собой. Начиналось воспитание с игры в мяч с перьями, «волки и овцы» и так далее. Но как только ребенку исполнялось семь лет, игры прекращались. Начиналось жесткое воспитание, основанное на дисциплине.

Воспитание в Древнем Китае делилось на два направления – семейное и школьное. В основе семейного воспитания лежало стремление научить ребенка различать добро и зло, развивать нравственность и добродетель. В школе предпочтение отдавалась истории, музыке. Дети обучались основам мироздания, изучали начала «небо», «землю» и «человека». Им преподавали теории добродетелей и пяти элементов [443].

Как правило, мальчиков воспитывали более серьезно, чем девочек. Их учили вежливости, нравственным песнопениям, знакомили с летоисчислением и календарем. Для девочек было достаточно научиться скромности и быть послушными. Как будущих хозяек их учили правилам ведения домашнего хозяйства.

В Китае веками складывался педагогический идеал, который предусматривал воспитание начитанного, внешне вежливого, обладающего внутренним самообладанием человека, умеющего «заглянуть глубоко в себя и установить мир и гармонию в своей душе».

В основе воспитательных отношений лежало уважение младших к старшим. Наставник почитался, как отец. Деятельность учителя считалась весьма почтенной. Приобретение образования было делом крайне важным.

Согласно древним книгам, первые школы в Китае появились в 3-м тысячелетии до н. э. Они назывались *сян* и *сюй*. Сян возникли на месте прибежищ для престарелых, бравшихся обучать и наставлять молодежь. В сюй поначалу учили военному делу, в частности, стрельбе из лука. Позже для обозначения учебного заведения пользовались словом *сюэ* (учить, учиться). Первые свидетельства о сюэ содержатся в отдельных надписях эпохи Шан (Инь) (XVI-XI вв. до н. э.). В тогдашних сюэ учились лишь дети свободных и состоятельных людей. В программу обучения и воспитания входили *шесть искусств*: мораль, письмо, счет, музыка, стрельба из лука, управление лошадью.

Эпоху Шан (Инь) сменила эпоха Чжоу (XI-III вв. до н. э.). В этот период в школах обучались дети из высокопоставленных слоев (*госюэ*) и менее родовитой знати (*сансюэ*): *госюэ* - в столице, *сансюэ* - в провинциальных городах.

Подход к школьному обучению в Древнем Китае сводился к краткой, но емкой формуле: легкость, согласие между учеником и учителем, самостоятельность школяров. Наставник заботился о том, чтобы научить своих питомцев самостоятельно ставить и решать различные вопросы [123].

Китай стоит в ряду древних цивилизаций, где были сделаны первые попытки теоретически осмыслить воспитание и образование. Основные

философские школы сформировались в Китае к VI в. до н. э. К ним относились: даосизм, буддизм и конфуцианство.

Наиболее архаичные традиции были свойственны даосизму (основатель Лаоцзы - VII в. до н. э.), рассматривавшему образование как нечто искусственное на пути к гармонии человека и неба. Наибольшее воздействие на развитие педагогической мысли оказали Конфуций и его последователи.

Конфуций (551-479 гг. до н. э.) создал свою школу, где, по преданию, прошли обучение до 3 тыс. учеников. В дальнейшем мыслитель почитался как божественный покровитель науки и образования. Методика преподавания в школе Конфуция предусматривала диалоги учителя с учениками, классификацию и сравнение фактов и явлений, подражание образцам.

Конфуций обобщил опыт воспитания и образования Древнего Китая и высказал собственные оригинальные идеи в этой области.

В основе идей лежали общефилософские и социальные воззрения. Конфуций рассматривал воспитание, нравственное самосовершенствование как существенные факторы человеческого бытия, неперемennые условия благополучия. Стабильность общества, считал Конфуций, покоится на воспитании согласно социальному назначению: «Государь должен быть государем, сановник - сановником, отец - отцом, сын – сыном» [123].

Философский смысл заложен в постановке Конфуцием проблемы роли природы и общества в воспитании. Природа человека - тот материал, из которого при правильном воспитании можно формировать идеальную личность. Усматривая в воспитании огромную созидательную мощь, Конфуций, однако, не считал его всесильным, увязывая конечный педагогический результат с наследственностью.

Развивая этот тезис, Конфуций отмечал, что возможности людей от природы неодинаковы. Он различал обладателей высшей врожденной мудрости («сыны неба», «правители»), тех, кто достигает знания благодаря учению и вопреки ограниченным природным задаткам («благородные мужи», «опора государства»), людей, не способных к трудному процессу постижения знаний («чернь»).

Идеально воспитанный человек, по Конфуцию, должен обладать высокими качествами: благородством, стремлением к истине, правдивостью, почтительностью, богатой духовной культурой. По сути, философу принадлежит едва ли не первая в истории человечества идея всестороннего развития личности, где преимущество перед образованностью отдается нравственному началу, раскрытая в трактате «Беседы и суждения» («Лунь юй»).

Приведем некоторые высказывания из этого трактата: «Если не можешь совершенствоваться сам, то как ты сможешь совершенствовать других людей?»,

«Учиться без пресыщения»,

«Учиться и время от времени повторять изученное».

Последователями Конфуция на протяжении четырех веков был составлен трактат «Книга обрядов» (IV-I вв. до н. э.). В этой книге школьное образование признается необходимым и первостепенным для человека: «Думай о том, чтобы постоянно пребывать в учении». В книге изложена система педагогических принципов, методов и приемов: «Если не пресечь дурное, когда оно обнаружилось, то дурное не преодолеть»; «Благородный муж наставляет, но не тянет за собой, побуждает, но не заставляет, открывает путь, но не доводит до конца», «Благородный муж в учении закаливается, совершенствуется, приобретает знания в развлечениях»; «Если учиться, когда ушло время, успеха не добьешься»; «Питай почтение к последовательности»; «Если учиться в одиночестве, кругозор будет ограничен, а познания скудны», «Учитель и ученик растут вместе» и т.д.[123].

Китайские мыслители *Мэнцзы* (Мэн Кэ) (372-289 гг. до н. э.) и *Сюньцзы* (Сюнь Куан) (298-238 гг. до н. э.) продолжили развитие конфуцианского взгляда на воспитание и образование, внося свои коррективы. Оба имели свои школы. Мэнцзы выдвигал тезис о доброй природе человека, и потому определял воспитание как формирование высоконравственных людей. Сюньцзы, напротив, придерживался взгляда о злой природе человека и задачу воспитания видел в преодолении злого начала.

На исходе эпохи Древнего Китая (II в. до н. э.-II в. н. э.) конфуцианство являлось официальной идеологией, в том числе идеологией образования и воспитания. В этот период образованность получила сравнительно широкое распространение. Вырос престиж обученного человека, сложился своеобразный культ образованности. Школьное дело превратилось в неотъемлемую часть государственной политики. Возникла система государственных экзаменов на чиновничьи должности. Прошедшие курс школьного образования в сдаче таких экзаменов видели путь к общественной карьере (Джуринский) [123].

Итогом воспитания в Древнем Китае считалось получение человеком определенных положительных качеств, таких как благородство, благовоспитанность, стремление к получению истины, почтительность к старшим. Большое влияние на теории воспитания оказало учение Конфуция. Человек, согласно его учению, должен быть спокойным и усердным, и в то же время последовательным в самообразовании.

В основе культуры воспитания лежит почтительное отношение младшего поколения к старшему. Именно итогом такого отношения стала выработка в человеке терпения, самоконтроля, самообладания, которые и до сих пор считаются приоритетными качествами при оценке человека.

Средневековая эпоха Китая охватывает временное пространство с конца 1-го тысячелетия до н. э. до конца XIX в., состоящая из ряда периодов, имеющих свои особенности в педагогической мысли, образовании и воспитании.

При династии Цинь (II в. до н. э.) была создана централизованная система образования из правительственных (казенных) школ (*Гуань сюэ*) и частных школ (*Сы Сюэ*). Эта типология учебных заведений просуществовала до начала XX в.

В период династии Хань (II в. до н. э. - II в. н.э.) развивается трехступенчатая система образования, предусматривающая начальные, средние и высшие школы. Первые высшие школы (*Тай сюэ*) являлись столичными государственными учреждениями и были предназначены для состоятельных людей. Официальной идеологией воспитания и образования становится конфуцианство. Классические конфуцианские трактаты делаются главным предметом изучения в школах. Окончивший курс мог сдавать экзамены на ученую степень, которая позволяла занять место в государственном аппарате.

Особый расцвет культура и образование Средневекового Китая переживали в период с III по X в. Расширялась сеть учебных заведений. Благоденствовали высшие школы. Появились первые учебные заведения университетского типа. Произошли важные перемены в *государственных экзаменах*. К ним стали допускать практически любого человека, независимо от социального происхождения. На исходе «золотого века» китайского Средневековья все заметнее стал проявляться разрыв между системой образования и практическими потребностями общества. Некоторые ученые считали, что средством преодоления застоя в образовании является корректировка конфуцианства как идейной основы теории и практики воспитания. К их числу принадлежал *Ван Анъши* (1019-1086). В этой ревизии особая заслуга принадлежала философу и педагогу *Чжу Си* (1130-1200), трактовавшего жизнь как победу человеческого разума и любви. Начатая им реформа, однако, не принесла успеха. В результате были вновь обоснованы идеи безусловного подчинения младших старшим.

При монгольской династии Юань (1279-1368) происходит развитие естественных и точных наук, что привело к появлению математических, медицинских, астрономических и других специализированных школ. Прежние идеи воспитания были подтверждены.

В период правления династии Мин (1368-1644) возникли предпосылки для организации всеобщего начального обучения за счет увеличения сети учебных заведений элементарного образования.

При маньчжурской династии Цинь (1644-1911) китайская школа не претерпела никаких серьезных перемен, воспитание и обучение по-прежнему определялись неоконфуцианской идеологией. На ее основе, например, были составлены правила морального поведения, популяризировали которые специальные лица - *беседчики*. Учащиеся фактически не получали никаких сведений о соседних и дальних странах. Им внушалась мысль, что «Китай есть весь мир». Школьная система и государственные экзамены сохранялись в традиционном виде. Обучение мальчиков грамоте начиналось с 6–7-летнего возраста и проходило в государственных школах за небольшую

плату. Длилось обучение 7-8 лет. Девочки получали лишь домашнее воспитание. Состоятельные родители нанимали домашних учителей или отдавали детей в частную школу. Придя впервые в школу, мальчик кланялся изображению Конфуция, припадал к ногам учителя и получал иное - школьное имя. Понятие учебного года отсутствовало, так как прием в школу происходил в любое время года. Учились весь календарный год за вычетом праздников и новогодних каникул, с 7 ч утра до 18 ч вечера с перерывом на 2-часовой обед. Символ власти учителя - бамбуковая трость - красовалась на видном месте и ее то и дело пускали в ход. Каждый учился в собственном ритме. Главным методом было мнемоническое обучение. Программа предусматривала последовательное заучивание текстов классических и других книг нравоучительного характера, например, «Детские годы». Сдав экзамен в начальной школе, учащиеся могли продолжить образование на следующей ступени. Обучение здесь длилось 5-6 лет. В качестве учебных пособий использовались два конфуцианских трактата: «Четверокнижие» и «Пятикнижие». Преподавались лишь начала арифметики. Учащиеся регулярно сдавали экзамены (месячные, семестровые, годовые). По окончании школы 18-19-летние юноши готовились к сдаче государственных экзаменов.

После прихода к власти Гоминьдана продолжали существовать классическое начальное китайское образование, которое включало в себя знакомство с учением Конфуция и изучение древнекитайской литературы.

К середине XX века экономическая, политическая и социальная ситуация в Китае была крайне тяжелой - недавно закончилась Вторая мировая война, а так же гражданская война между Коммунистической партией Китая и правительством Гоминьдана. Так же, как и многие другие отрасли, образование находилось в упадке, 80% населения были неграмотны, и новому правительству было необходимо срочно принимать меры для улучшения ситуации. В Китайской народной республики (1949) стали активно развиваться школы с введением учебных дисциплин, которые изучались в Советском Союзе. В связи с расширением международного сотрудничества Советского Союза и КНР в 50-х - начале 60-х гг. учебные заведения Китая всех видов изучали педагогическую теорию и опыт Советского Союза, а также приглашали советских специалистов. Советская помощь сыграла большую роль, особенно в создании широкой сети производственного обучения и профессионально-технического образования. В конце 50-х - начале 60-х гг. в учебных заведениях СССР прошли обучение более 10 тысяч китайских специалистов.

Мероприятия КНР в области образования были направлены на скорейшее преодоление неграмотности большинства населения путем создания централизованной системы учебных заведений, активное сотрудничество с Советским Союзом и расширение сети педагогических вузов.

В 1958 году КНР провозгласила «Большой скачок» как новый курс партии. Целью курса был быстрый рост экономического и технического потенциала

страны. Однако Кампания «большого скачка» с треском проваливается. После провозглашения политики «Большого скачка» управление образованием было передано от Министерства просвещения местным органам власти - народным коммуна. Они создавали самостоятельные учебные заведения, главным образом, с сокращённым сроком обучения по упрощённым программам, в которых половина времени отводилась на труд. Число учащихся начало сокращаться. Ухудшилось качество обучения.

В соответствии с ранее объявленной Мао программой «Учимся социализму», в стране провозглашались социалистические принципы. Социализму учили в школах, не допуская никакого «буржуазного» влияния. Все образование было поставлено на идеологическую основу, знание основ социализма стало обязательным. При этом подчеркивалось необходимость усердного учения, самовоспитания.

Приведем некоторые *цитаты Мао Цзэдуна*:

«Когда наша интеллигенция прочитает ряд марксистских произведений и в той или иной мере осмыслит их в ходе сближения с рабоче-крестьянскими массами, через практику своей работы, то у всех нас появится общий язык, и не только в области патриотизма и социализма, но, возможно, и в области коммунистического мировоззрения. В таком случае работа у всех пойдет намного лучше».

Речь на Всекитайском совещании КПК по вопросам пропагандистской работы» (12 марта 1957 года) [443].

«Когда мы говорим, что учиться и применять знания на практике нелегко, мы имеем в виду, что нелегко досконально изучить и безукоризненно применять изученное; когда же мы говорим, что штатский может быстро превратиться в военного, мы имеем в виду, что переступить этот порог совсем нетрудно. Словом, здесь уместно вспомнить старую китайскую пословицу: «в мире нет трудных дел - нужны лишь усердные люди». Переступить этот порог нетрудно и совершенствоваться возможно - нужно лишь усердие, нужно лишь умение учиться» («Вопросы стратегии революционной войны в Китае» (декабрь 1936 года), Избранные произведения, т. I).

«Как говорится, «учиться самому, не зная насыщения, учить других, не зная усталости»- вот как мы должны поступать» («Место Коммунистической партии Китая в национальной войне» (октябрь 1938 года), Избранные произведения, т. II).

«Культурная революция» в Китае вылилась в открытое уничтожение инакомыслящих и сопровождалась массовыми убийствами. 1 июня 1966 года после прочтения по радио дацзыбао, сочинённого Не Юаньцзы, преподавателем философии Пекинского университета, миллионы школьников и студентов организовались в отряды и начали выискивать «монстров» среди преподавателей, университетского руководства, а затем среди местных и городских властей, которые пытались защищать преподавателей. Хунвейбины активно занимались поисками «пережитков буржуазной идеологии», на этом основании были организованы массовые

кампании по переселению представителей интеллигенции в деревни, гонения, перевоспитание членов КПК и кадровых работников в «школах 7 мая».

В ходе «культурной революции» хунвэйбины уничтожили значительную часть культурного наследия китайского и других народов КНР. Например, были уничтожены тысячи древнекитайских исторических памятников, книг, картин, храмов ит.д.

«Культурная революция» нанесла огромный ущерб образованию. Большинство университетов было закрыто. В том числе закрылся Пекинский педагогический университет, и его студенты приняли активной участие в революции. Многие педагогические вузы так же приостановили работу, а их сотрудники были отправлены в лагеря. «Культурная революция» практически свела на нет все успехи модернизации образования в начале 50-х гг.

Восстановление и дальнейшее развитие образования началось с 1978 года, когда было признано, что «Культурная революция» привела образование в состояние глубокого кризиса и полностью дезориентировала работу учебных заведений.

В результате была сформирована следующая система образования: дошкольные учреждения при городских промышленных предприятиях, сельских и поселковых народных коммунах; 9-летние школы для детей в возрасте от 7 до 15 лет (5-летняя младшая школа, 2-годичная неполная средняя и 2-годичная полная средняя), профессиональные и высшие учебные заведения (срок обучения не менее 3 лет после 9-летней школы), затем практика на промышленных предприятиях, в сельском хозяйстве или в военных организациях. В 1978 решением Госсовета КНР было введено 10-летнее общее образование (начальная школа - 5 лет обучения; неполная средняя - 3 года; полная средняя - 2 года), был также увеличен до 4-5 лет срок обучения в высшей школе. В 1-й половине 80-х гг. восстановлено 12-летнее общее образование: младшая школа (6 лет обучения), неполная средняя (3 года), полная средняя (3 года).

Базовое образование в Китае включает в себя дошкольное образование, обязательное девятилетнее образование (начальная и средняя школа низшей ступени), обучение на высшей ступени средней школы, специальное образование для детей-инвалидов и образование в рамках программы ликвидации безграмотности.

В Китае насчитывается более 200 млн. школьников в начальных и средних классах. Число детей школьного и дошкольного возраста составляют 1/6 всего населения Китая, поэтому правительство уделяет особое внимание школьному образованию. В том числе правительство создало специальный фонд, средства которого направлены на улучшение условий обучения в школах, строительство новых учебных заведений, приобретение современного оборудования, учебных материалов и др.

Правительство КНР проводит активную политику в сфере образования, направленную на уменьшение количества малообразованного населения. Работа по повышению доступности девятилетнего обязательного образования выходит на новый уровень (Шилов А. П. Проблемы образования в современном Китае // Вопросы культурологии. 2009. № 2. С. 49-51).

В настоящее время в Китае проводится в жизнь курс, согласно которому «образование должно служить социалистической модернизации, должно быть соединено с производством и с трудом, растить всесторонне развитых строителей социализма и их смену в моральном, интеллектуальном, физическом и эстетическом отношениях».

Воспитание в современном Китае.

Разумеется, современные принципы воспитания отличаются от древних. Существенно выросло значение образования не только мальчиков, но и девочек. Хотя, как и прежде в большинстве семей рождение мальчика более желанное, чем рождение девочки. В Китае воспитанием детей занимается страна. Для китайских семей вполне нормально отдать в ясли трех месячного ребенка. В раннем возрасте воспитание не очень строго. Обучение ребенка пению, рисованию, письму и счету начинается уже с полутора лет. В Китае очень серьезно относятся к образованию и воспитанию детей, по этому к занятиям в столь раннем возрасте подходят серьезно. Малышей учат быть послушными и сговорчивыми, активными и общительными.

Дошкольное воспитание осуществляется в самых разных формах. Существуют как специализированные учебные заведения, так и частные, детские сады при общественных организациях и предприятиях. Все они придерживаются сочетания двух принципов – воспитания и физического развития. Дошкольные учреждения нацелены на всесторонне развитие ребенка. Создаются все условия для раскрытия способностей ребенка. Этими же принципами руководствуются и школы. Образование обязательно для всех детей с 6 лет.

Школьное образование.

В современном Китае, как и в большинстве стран, учебный год начинается первого сентября. ***Все школы в Китае*** имеют свою форму, которую школьники должны носить независимо от того, в каком классе они учатся. Одежда школьника состоит из рубашки, брюк (юбки) и бейсболки, на которой вышита эмблема школы. Все остальные принадлежности, без которых учеба в школах Китая не может быть полноценной, родители покупают самостоятельно. Занятия в школе начинаются с 8 утра и длятся не более восьми часов в день. Вместе с тем, в учебном плане было увеличено количество уроков физкультуры до 70-ти минут в неделю. Китайские школы особенны тем, что в каждом классе в среднем по 30-40 учеников. Процесс обучения поделен на два семестра, итоги которых выставляются в таблицу.

Школы в Китае проводят двенадцатилетнее образование, которое разделено на три уровня: начальная школа и две ступени средней школы. Каждый год

первого сентября на занятия в школы приходит более 400 миллионов учеников с первого по двенадцатый классы. Половина из них - это первоклассники и ученики первой ступени средней школы.

Начальная школа длится 6 лет. Для того чтобы ребенка приняли в первый класс школы в Китае, как и у нас, проводят некое подобие экзаменов, чтобы определить уровень знаний ребенка в виде тестирования. Получив начальное образование после шести лет обучения, школьники сдают свои первые экзамены. Это позволяет ребенку набрать нужное число баллов для поступления в среднюю школу. Высокие результаты этих экзаменов позволяют школьнику перейти в среднюю школу при ВУЗе, окончание которой гарантирует поступление в этот университет. Чтобы ребенок получил хотя бы обязательное среднее образование, он должен проучиться в школе как минимум 9 лет: 6 лет в начальной школе и 3 года первой ступени средней школы. Получение полного образования осуществляется уже по желанию родителей и самого школьника. Чтобы иметь возможность продолжить учебу в ВУЗе необходимо закончить все двенадцать классов и сдать выпускные экзамены. Но об этом чуть позже.

В больших городах полное среднее образование получают все дети, в сельской местности – половина. Все учебные заведения стремятся дать детям всесторонне и гармоничное развитие личности: физическое, эстетическое, интеллектуальное, эстетическое воспитание. За последние годы Китай достиг высокого уровня в экономической, банковской, спортивной и научной сферах. И все это благодаря методикам, которыми решаются существующие проблемы воспитания детей.

Вот как описывает воспитание в Китае Эмми Чуа, чья книга вызвала большой резонанс в США и критику в Китае: «Если российские воспитатели считают, что надо в детях вызвать интерес к учебе, то китайские воспитатели считают, что надо действовать просто муштрой. Китайские родители тратят примерно в десять раз больше времени, чем западные родители, на то, чтобы делать вместе с детьми школьные задания [326].

Китайские родители считают, что их дети обязаны им всем. Причина этого явления не до конца ясна, но, вероятно, это сочетание конфуцианской сыновней почтительности и того факта, что родители пожертвовали многим и сделали многое для своих детей. (И это правда, что китайские матери вкалывают как проклятые, тратя длинные изнурительные часы на то, чтобы персонально учить, тренировать и допрашивать своих детей, шпионить за ними). Во всяком случае, принято считать, что китайские дети должны тратить свою жизнь на погашение долга перед родителями, повинуюсь им, и давая им поводы для гордости.

Китайские родители считают, что им лучше знать, что нужно их детям, поэтому они заставляют детей вести себя в соответствии со своими собственными желаниями и предпочтениями. Китайцы не поощряют индивидуальные притязания своих детей, создавая жесткую и требовательную воспитательную среду. Они считают, что лучший способ

защитить своих детей— подготовить их к будущему, позволив им увидеть, на что они способны и вооружив их навыками, привычкой работать и внутренней уверенностью, которую не отнимешь» [18, 46, 61, 71, 95, 99, 136, 141, 199, 221, 281, 315, 362, 361, 419, 409].

Таким образом, воспитание в Китае опирается на тысячелетние традиции, основанные прежде всего на конфуцианстве, на имперских идеях превосходства китайского народа, что требует усилий, упорства, трудолюбия, необходимости сурового воспитания для закалки воли молодежи, поддержания идеи приоритета коллектива над личностью, всестороннего ее развития на основе сочетания идей частного предпринимательства и государственной коммунистической идеологии. Такие черты характера как вежливость, эрудиция, внутренний самоконтроль, самодисциплина и сейчас считаются приоритетными в воспитании современного Китая. При этом учитываются современные тенденции воспитания, связанные с экспериментальными школами, свободным воспитанием, направленным на саморазвитие личности, что подчас приводит к противоречиям с традиционным воспитанием.

7.4. Особенности воспитания в Японии

Культура Японии сформировалась вследствие исторического процесса, который начался с миграции прародителей японцев на японские острова с континента и основания культуры эпохи Дзёмон. Первые сведения о японцах содержатся в китайских источниках, относящихся к I в. до н. э. В VIII в. появляются японские хроники, представляющие собой своды мифов и исторических преданий.

Согласно японской системе верований - синтоизму («синто» – путь богов, напоминает древнюю мифологию), японская нация ведет свое начало от богини солнца Аматэрасу, прямым потомком которой был легендарный император Японии Дзимму (Дзимму-Тэнно), взошедший на престол «государства Ямато» в 660 г. до н. э. и положивший начало непрерывной династии японских императоров.. Практическая же цель и смысл синтоизма состоит в утверждении самобытности древней истории Японии и божественного происхождения японского народа. Мир японца населен мириадами ками (духов). Набожный японец думает, что после смерти он станет одним из них. Синтоизм свободен от религиозной идеи «центральной власти» всевышнего, он учит главным образом культу предков и поклонению природе. В синтоизме нет других заповедей, кроме общежитийских предписаний соблюдать чистоту и придерживаться естественного порядка вещей. У него есть одно общее правило морали: «Поступай согласно законам природы, щадя при этом законы общественные». По синтоистским представлениям, японец обладает инстинктивным пониманием добра и зла. Японская философия, как и философия Кореи, во многом основана на

китайских философских системах. Для Японии наиболее важной из них является конфуцианство, а также дзен-буддизм.

В нынешней культуре Японии прослеживается воздействие стран Азии (в частности Кореи и Китая), Северной Америки и Европы.

На культуру и мировосприятие японского населения сильно повлияло расположение страны, климатические особенности и особенности рельефа, и кроме того постоянные природные катаклизмы (землетрясения и цунами), что нашло отражение в особенном почитании японцев окружающей природы как живого существа. Способность восторгаться мгновенным очарованием природы является характерной чертой японского менталитета, и отразилась в японском творчестве, например, типы поэтических стилей: хайку (например, поэта Басё), вака и танка, кратко, сдержано и тонко раскрывающие чувства и переживания человека. Общество Японии характеризуется четко проявленным чувством принадлежности к конкретному социальному классу (семья, рабочий коллектив, студенческая группа), что также проявляется в своеобразных связях внутри сообщества. В стране особое значение предается чувству долга и обязательствам, именуемые гири.

В Японии поддерживается поведение сдержанного человека. Трудолюбие и связанное с ним усердие во всех сферах трудовой деятельности - важнейшая черта японского национального характера. Национальная психология японцев, как и любой другой этнической общности, формируется под влиянием прошлого опыта и новых веяний, причем прошлое в этом процессе играет исключительно важную роль. Традиция поклонения прекрасному передается от поколения к поколению. Она оказывается во всем, проявляется в чувствах, словах и поступках. Повышенная восприимчивость к красоте сделала японцев чрезвычайно эмоциональными. Им свойственно смотреть на все с точки зрения личного переживания даже тогда, когда поставленная цель может быть достигнута лишь путем трезвого, объективного подхода. Конечно, любовь к прекрасному свойственна всем народам, но у японцев это - неотъемлемая часть национальной традиции. Японцы бережно относятся к культурному наследию прошлого, они сохраняют классический театр, чайную церемонию, икэбану.

В динамичном обществе XX в. японцы ищут опору в постоянстве и находят ее в традиционных формах искусства. Особенно сильно влияние на японцев традиционных ценностей семейной системы, которая всегда носила консервативный характер. Действия индивида ограничивались определенными рамками - ориентацией на семейный коллектив, полное подчинение главе семьи. Японцы перенимали у других то, что представляло для них интерес на каждом конкретном этапе их исторического развития. Любой элемент чужой культуры осваивался таким образом, чтобы можно было его приспособить к японским условиям. В результате заимствования всегда носили прагматический характер, да и, по существу, заимствованиями

не были - скорее речь идет о своего рода трансформации применительно к социальным или иным потребностям Японии. Во всем этом процессе отчетливо просматривается устойчивый этноцентризм, явившийся питательной средой одной из доминирующих черт японского национального характера - гордости за свою нацию. Этнопсихологический образ японца в глазах иностранцев – это кропотливость, терпеливость, ловкость, прилежание, упорство, вежливость, честолюбие, следование своим традициям, сдержанность, но при этом агрессивность и жестокость, как отмечали американцы после начала Второй мировой войны. Эти черты характера напрямую связаны с особенностями природных условий, высокой плотностью проживания, национальными традициями.

Японцы пользуются в общении средствами, в оттенках которых существует много различий. И поскольку каждая культура имеет специфические средства, можно говорить о национально-психологических особенностях общения. Японцы любят радоваться, улыбаться. Они считают, что боги, которым поклоняются люди, тоже улыбаются и даже смеются. В общении предпочитают «не раскрывать душу», но строго соблюдают этикетные нормы. Почитают старших, активно поддерживают семейные традиции.

Не случайно причинами «японского чуда» многие ученые считают не только наличие дешевой рабочей силы, кредиты США, закупку лицензий и патентов, усиление влияния государственного аппарата на экономику, но и национально-психологические особенности японцев.

Традиционно с древнейших времен всеобщая взаимообусловленность и гармония являлись основным принципом построения японского общества, а способность действовать в гармонии с другими людьми – главной задачей воспитания.[64, с.7-8].

Первые начальные школы в Японии появились в VI веке при буддийских храмовых монастырях, игравших роль социальных и культурных центров.[14, с.33].

Цели образования в средневековой Японии формулировались следующим образом: "Нет необходимости, став ученым, бегло читать и обладать энциклопедическими знаниями. Достаточно усвоить ряд принципов преданности, уважения и доверия, Нет необходимости в глубоких знаниях и литературных достижениях". Во многом традиция приоритетной роли воспитания продолжает сохраняться и сейчас.[64, с.8].

В начале VII века был принят законодательный акт об образовании, положивший начало созданию системы государственных школ в столице и провинции. В них юноши из высшего сословия изучали китайскую классику, философию, законы, историю, математику. Такие школы просуществовали до XIII века - начала феодальной раздробленности. Крупные феодалы того времени создавали при своих поместьях клановые школы, где юноши получали рыцарское воспитание и изучали военное дело, классическую литературу, этикет. Образование простого народа сводилось к

формированию трудовых навыков, а воспитание осуществлялось при помощи синтоистских молитв.

Развитие торговли и ремесел привело к созданию в середине XVII века храмовых школ (таракоя) для детей ремесленников, бедных самураев и богатых крестьян, в которых учили грамоте, счету и ручному труду.

К середине XIX века ускоренное развитие капитализма потребовало повышения уровня образования населения. После незавершенной буржуазной революции Мэйдзи (1868) были приняты законы, определившие принципы создания единой централизованной системы школьного образования.[14, с.33-34]. Наступила эпоха модернизации и европеизации. В короткий срок была построена европеизированная система народного образования, копировавшая в начале французский, затем германский образцы. Естественно в то время в японской школе не было никаких воспитательных предметов. Однако спустя два десятилетия, японцы начали предпринимать попытки вернуться к основам национальной культуры. В 1890 г. был провозглашен так называемый «Императорский рескрипт об образовании» (Кепку тёкуго), в соответствии с которым японское образование перестраивалось на национальный лад. Это была I эпоха реформ в области образования. Формирование преданности императору, привитие идеологии принадлежности к нации делались одними из основных задач школы. Начала разрабатываться программа «Руководства жизнью» (Сэйкацу сидо), в соответствии с которой обязанности учителей не ограничивались обучением детей школе: они несли ответственность за их деятельность вне школы, включая семью и любые общественные отношения. Вскоре воспитательная работа школы приобрела ярко выраженную националистическую направленность. В довоенной школе Японии существовал предмет под названием «Мораль» («Сюсин»), который использовался в качестве основного канала шовинистической милитаристской пропаганды в среде детей и подростков. Школьные учителя фактически готовили послушных воинов для японской армии и благословляли своих воспитанников отдать жизнь за императора. После военного поражения Японии во второй мировой войне в процессе демократизации образования под пристальным оком оккупационного командования этот предмет был изъят из школьных программ. Однако после того как контроль союзников был ликвидирован, в начальных и младших средних школах вновь появился предмет, специально посвященный воспитанию. Либерально настроенная общественность протестовала, усматривая здесь возможность возрождения реакционного идеологического воздействия. Однако спустя некоторое время стало ясно, что содержание предмета не противоречит послевоенному Основному закону об образовании (1947 г.), соответствует демократическим принципам и способствует их пропаганде и утверждению. Поэтому с середины 50-х гг. этот предмет окончательно утвердился в учебном плане начальной и младшей средней школы.[64, с.6-7].

Целью работы японской школы является прежде всего воспитание, как формирование качеств личности, а не обучение как передача информации, т.е. «зажигание факела», а не «наполнение сосуда».

II эпоха реформ - это построение современной системы народного образования после второй мировой войны.

Необходимость модернизации образования в Японии ощущалась уже в 70-е гг. В 1971 году Центральный совет по образованию подготовил для рассмотрения проект реформы японской общеобразовательной школы, который был вынесен на всенародное обсуждение. Однако в 70-е гг. концепция реформирования не была до конца разработана. С 1984 года возобновлена фундаментальная подготовка к «всеобъемлющей реформе народного образования, направленной в XXI век». [64; с.349].

III эпоха реформ системы образования.

Миссию руководства важными начинаниями принял на себя тогдашний премьер-министр Ясукиро Накасонэ. После большой подготовительной работы в августе 1984 г. был создан Временный комитет по реформе образования в качестве совещательного органа при кабинете премьер-министра. На первом заседании комитета Я. Накасонэ изложил позицию государства в вопросах, касающихся образования: «В последние годы были выявлены многие проблемы. Среди них - все возрастающее количество насилий в школе, преступность несовершеннолетних, непомерно завышенное значение образовательного статуса граждан в обществе, униформизм и негибкость государственной системы образования, необходимость интернационализации японских учебных заведений и многое, многое другое. Теперь, по прошествии 40 лет после окончания второй мировой войны, я полагаю, некоторые из существующих структур, а также содержание и методы обучения нуждаются в таких изменениях, чтобы отвечать требованиям меняющегося времени».

В июне 1985 году комитет закончил анализ состояния японского образования и подвел предварительные итоги своей работы. Председатель комитета М. Окамото сформулировал их следующим образом: «В соответствии с разработанной концепцией в качестве основного был выделен принцип уважения к индивидуальности ребенка; он должен получить отражение во всех аспектах планируемой реформы» [64, с.75].

Следует отметить, что смещение акцентов в официальном документе от массовости и унифицирования образования к уважению индивидуальности можно назвать революционным для Японии, где формирование группового сознания всегда было главной целью деятельности школы. В результате дискуссии и предварительной работы комитет пришел к выводу, что для того, чтобы наиболее полно удовлетворить требования современности при создании новой системы народного образования, необходимо решить три задачи:

1) построить систему непрерывного образования, действующую на протяжении всей активной жизни каждого человека;

2) изменить содержание и методы обучения в общеобразовательной школе таким образом, чтобы максимально обеспечить возможность обучения с учетом индивидуальных особенностей детей и подростков;

3) привести систему, содержание и методы обучения и воспитания в школах в соответствие с такими новыми явлениями, как компьютеризация, высокая степень информатизации, а также интернационализация современной жизни. Комитет работал с 1984 по 1987 г. В результате правительству и на суд общественности были представлены 4 объемных доклада, получившие во всем мире известность как «Доклады Накасонэ». После завершения миссии Временного комитета руководство по воплощению реформы в жизнь было передано в Центральный совет по народному образованию (Тюкесин).

К исходу XX столетия в Японии произошло становление *неполного среднего учебного заведения*, в стенах которого приступили к дифференцированному образованию: *младшей средней школы*.

После начальной или неполной средней школы дифференциация осуществляется в учебных заведениях полного общего образования в *старшей средней школе*.

Воспитание в семье.

Современная японская культура уходит корнями в традиционную сельскую общину, в которой люди должны были помогать друг другу, чтобы хоть как-то сводить концы с концами. Сотрудничество, а не индивидуализм стояло на первом месте.

В Японии маленькие дети всегда находятся вместе с матерью — так было раньше, так и сейчас. Первый год ребенок будто остается частью тела матери, которая целыми днями носит его привязанным за спиной, ночью кладет спать рядом с собой и дает грудь в любой момент, когда он захочет!

Ребенок чувствует материнское тепло, ему спокойно и приятно, он прислушивается к родному голосу, интересуется тем, что происходит вокруг.

Когда дети начинают ходить, их тоже практически не оставляют без присмотра.

Японки придают большое значение манерам, воспитанности, умению себя вести, тогда как американки делают упор на вербальное самовыражение. Японские мамы воспитывают у ребенка с раннего возраста способность контролировать свои эмоции: сдержанность, послушание, воспитанность и способность заботиться о себе самом. (<http://help-baby.org/forum/2-61-1>)[88]

Период «вседозволенности» у малыша продолжается всего до 5 лет. До этого возраста японцы обращаются с ребенком, «как с императором», с 5 до 15 лет — «как со слугой», а после 15 — «как с другом». Считается, что пятнадцатилетний подросток — это уже взрослый человек, который четко знает свои обязанности и безукоризненно подчиняется правилам. В 5-6 лет ребенок проходит как бы «инициацию», посвящению в более взрослый период жизни, когда к нему предъявляются новые требования. Это жесткая система правил и ограничений, которые четко предписывают, как надо поступать в той или иной ситуации. Не подчиняться им невозможно,

поскольку так делают все, и поступить по-другому - означает «потерять лицо», оказаться вне группы. Так как это является традицией японской социокультурной среды, то никто из детей не воспринимает эти изменения негативно.

Традиционная японская семья – это мать, отец и двое детей. Раньше семейные роли были четко дифференцированы: муж – добытчик, жена – хранительница очага. Мужчина считался главой семьи, и все домашние должны были беспрекословно ему подчиняться. В последнее время сказывается влияние западной культуры, и японские женщины все больше пытаются совмещать работу и семейные обязанности. Однако до равноправия с мужчинами им еще далеко. Их основным занятием по-прежнему остается дом и воспитание детей, а жизнь мужчины поглощена фирмой, в которой он работает. Такое разделение ролей находит отражение даже в этимологии. Широкоупотребительным словом по отношению к жене является существительное *канай*, которое буквально переводится «внутри дома». А к мужчине принято обращаться *сюдзин* – «главный человек», «хозяин». Субординация прослеживается и в отношениях к детям. Старшего сына заметно выделяют среди остальных детей, он считается «наследником престола», хотя престол – это всего-навсего родительский дом. У старшего ребенка больше прав, но соответственно и больше обязанностей. Раньше браки в Японии заключались по сговору: мужа и жену выбирали родители, принимая во внимание социальное и имущественное положение. Сейчас японцы все чаще женятся по взаимной симпатии. Но родительский долг явно превалирует над эмоциональными связями. В Японии тоже бывают разводы, но их процент значительно ниже. Сказывается ориентация японцев на групповое сознание, при котором интересы группы (в данном случае семьи) ставятся выше индивидуальных. Воспитанием ребенка занимается мама. Отец тоже может принять участие, но это бывает редко. Папы появляются на прогулке только в выходные, когда вся семья выезжает в парк или на природу.

Мальчики и девочки воспитываются по-разному, т.к. им предстоит выполнять различные социальные роли. Одна из японских поговорок гласит: мужчина не должен заходить на кухню. В сыне видят будущую опору семьи. В один из национальных праздников – День мальчиков – в воздух поднимают изображения разноцветных карпов. Это рыба, которая может долго плыть против течения. Они символизируют путь будущего мужчины, способного преодолевать все жизненные трудности. Девочек же учат выполнять домашнюю работу: готовить, шить, стирать. Различия в воспитании сказываются и в школе. После уроков мальчики обязательно посещают различные кружки, в которых продолжают образование, а девочки могут спокойно посидеть в кафе и поболтать о нарядах.

Японцы никогда не повышают на детей голос, не читают им нотаций, не говоря уже о телесных наказаниях. Самым тяжелым моральным наказанием является отлучение от дома или противопоставление ребенка

какой-то группе. «Если ты будешь так себя вести, все станут над тобой смеяться», - говорит мама непослушному сынишке. И для него это действительно страшно, так как японец не мылит себя вне коллектива. Японское общество – это общество групп. Вот почему одиночество переживается японцами очень тяжело, и отлучение от дома воспринимается как настоящая катастрофа. При возникновении конфликтов, японские мамы стараются не отстраниться от детей, а, наоборот, усилить с ними эмоциональный контакт. Дети же, как правило, настолько боготворят своих матерей, что испытывают чувство вины и раскаяния, если доставляют им неприятности.

Японцы были одними из первых кто начал говорить о необходимости раннего развития. В книге Масару Ибука «После трех уже поздно», которая совершила переворот в японской педагогике, говорится о том, что в первые три года жизни закладываются основы личности ребенка. Маленькие дети обучаются всему намного быстрее, и задача родителей – создать условия, в которых ребенок сможет полностью реализовать свои способности. В воспитании необходимо следовать следующим принципам: стимулировать познание через возбуждение интереса малыша, воспитывать характер, способствовать развитию творчества и различных навыков. При этом ставится задача не вырастить гения, а дать ребенку такое образование, чтобы «он имел глубокий ум и здоровое тело, сделать его смысленным и добрым» [88].

Воспитание и образование современной Японии является крайне централизованной. Управление этой системой осуществляет Министерство образования, науки и культуры (монбушо), юрисдикция которого распространяется на сферы образования, науки, культуры и религии. Область управления образованием включает учреждения дошкольного образования, начальные и средние школы, высшие учебные заведения и учебные заведения, входящие в систему высшего образования, но по уровню подготовки не являющиеся высшими, учреждения неформального образования (клубы, библиотеки и др.). Сфера управления наукой распространяется на гуманитарные, общественные и естественные науки и прикладные исследования в этих областях. Многие научно-исследовательские институты находятся под юрисдикцией монбушо, которое выделяет им необходимые исследовательские гранты.

Помимо официальных органов, таких, как Министерство (Момбушо), Центральный совет по образованию (Тюкёсин), Временный комитет по реформе образования (Ринкёсин), Государственный институт педагогических исследований (Кокурицу кёйку кэнкюдзё) и др., большой вклад в развитие педагогической теории и совершенствование практики вносят общественные научно-педагогические общества Японии.[65, с.33].

Они объединяют, согласно научным интересам, в основном преподавателей педагогики различных вузов. Наиболее известны Общество истории педагогики. Общество управления и экономики образования; есть

уникальное и, конечно же, не очень многочисленное Общество изучения русской и советской школы. В целом все их члены образуют коллектив Всеяпонского научно-педагогического общества.

В стране в настоящее время создана система непрерывного образования современной Японии, которая представляет собой дифференцированную (государственную, местную, частную) структуру, включающую следующие компоненты: детский сад, шестилетнюю начальную школу, трехлетнюю неполную среднюю школу и полную среднюю школу, вуз. Специфическими японскими учебными заведениями являются профессиональные образовательные учреждения: технические колледжи, разные профессиональные школы и профессиональные центры, предназначенные для профессионального послешкольного обучения. Финансирование образования осуществляется как государством, местными властями, так и частными структурами. Сохраняя в целом тенденцию на увеличение, выделяемые в совокупности финансовые средства гарантируют функционирование непрерывного образования в Японии.[14, с.33-34].

Дошкольное образование

Обычно японская мама сидит дома, пока малышу не исполнится три года, после чего его отдают в детский сад. В Японии есть и ясли, но воспитание в них маленького ребенка не приветствуется. По всеобщему убеждению, за детьми должна ухаживать мать. Если женщина отдает ребенка в ясли, а сама идет работать, то ее поведение часто рассматривается как эгоистическое. О таких женщинах говорят, что они недостаточно преданы семье и ставят на первое место свои личные интересы. А в японской морали общественное всегда превалирует над личным.

Детские сады - платные. В них воспитывается 77,4% всех детей.[14, с.43]. Детские сады Японии делятся на государственные и частные. *Хойкуэн* – государственный ясли-сад, в который принимают детей с 3-х месяцев. Он открыт с 8 утра до 6 вечера и полдня в субботу. Чтобы поместить сюда ребенка, нужно обосновать это очень вескими причинами. В частности, принести документы о том, что оба родителя работают больше 4-х часов в день. Детей устраивают сюда через муниципальный отдел по месту жительства, а оплата зависит от доходов семьи. Другой вид детских садов – *етиэн*. Эти сады могут быть как государственными, так и частными. Дети находятся здесь не более 7 часов, обычно с 9 утра до 2 часов дня, а мама работает менее 4-х часов в день. Особое место среди частных садов занимают *элитные*, которые находятся под опекой престижных университетов. Если ребенок попадает в такой детский сад, то за его будущее можно не волноваться: после него он поступает в университетскую школу, а из нее, без экзаменов, в Университет. Родителям поступление ребенка в такое заведение стоит огромных денег, а сам ребенок должен пройти достаточно сложное тестирование. Дошкольное образование детей с преобладанием частных детских садов служит для полноценной подготовки дошкольников к

школе, формированию нравственных качеств, внутренней готовности к преодолению предстоящих трудностей в школе и в повседневной жизни.

Группы в японских детских садах маленькие: 6-8 человек. И каждые полгода их состав реформируется. Делается это для того, чтобы предоставить малышам более широкие возможности для социализации. Если у ребенка не сложились отношения в одной группе, то вполне возможно, он приобретет друзей в другой. Воспитатели также постоянно меняются. Это делается для того, чтобы дети не привыкали к ним слишком сильно. Такие привязанности, считают японцы, рожают зависимость детей от своих наставников. Детей учат читать, считать, писать, то есть, готовят к школе. Если ребенок не посещает детский сад, такой подготовкой занимается мама или специальные «школы», которые напоминают российские кружки и студии для дошкольников. Но основная задача японского детского сада - не образовательная, а воспитательная: научить ребенка вести себя в коллективе, Образовательная задача - оказывать помощь в развитии индивидуальных способностей ребенка, подготовка к школе. Детей учат в детском саду анализировать возникшие в играх конфликты. При этом нужно стараться избегать соперничества, поскольку победа одного может означать «потерю лица» другого. Самое продуктивное решение конфликтов, по мнению японцев, - компромисс. Еще в древней Конституции Японии было записано, что главное достоинство гражданина – умение избегать противоречий. В ссоры детей не принято вмешиваться. Считается, что это мешает им учиться жить в коллективе. Важное место в системе обучения занимает хоровое пение, т.к. оно помогает воспитывать чувство единства с коллективом. После пения наступает очередь спортивных игр: эстафеты, салки, догонялки. Примерно раз в месяц весь детский сад отправляется на целый день в поход по окрестностям. Места могут быть самые разные: ближайшая гора, зоопарк, ботанический сад. В таких походах дети не только узнают что-то новое, но и учатся быть выносливыми, стойко переносить трудности. Большое внимание уделяется прикладному творчеству: рисованию, аппликации, оригами, оятиро (плетение узоров из тонкой веревочки, натянутой на пальцы). Эти занятия прекрасно развивают тонкую моторику, которая необходима школьникам для написания иероглифов. В Японии не сравнивают детей между собой. Воспитатель никогда не будет отмечать лучших и ругать худших, не скажет родителям, что их ребенок плохо рисует или лучше всех бежит. Выделять кого-то не принято. Конкуренция отсутствует даже в спортивных мероприятиях – побеждает дружба или, в крайнем случае, одна из команд. «Не выделяйся»- один из принципов японской жизни. Но он не всегда приводит к положительным результатам. (<http://www.2mm.ru/vospitanie/303/yaponskoe-vospitanie>)

Школьное воспитание

Основная задача японской педагогики – воспитать человека, который умеет слаженно работать в коллективе. Для жизни в японском обществе, обществе групп, это необходимо. Но перекося в сторону группового сознания приводит

к неумению самостоятельно мыслить. Высказывающих свое мнение в детских сообществах воспринимают негативно, над ним часто издеваются. Наблюдаются такие явления, как инфантилизм подростков, возникает неприятие молодежью критики со стороны взрослых, проявляется агрессия по отношению к старшим, в том числе и к родителям.

Школьная система образования складывается из начальных, неполных, полных и специальных средних школ. В неполную среднюю школу (тютакко) учащиеся переходят без экзаменов в возрасте двенадцати лет. Обучение в течение первых девяти лет в государственных начальных и неполных средних школах - обязательное и бесплатное. Наполняемость классов в неполных средних школах также составляет более 20 человек. В полную среднюю школу (кото гакко) принимаются подростки пятнадцати лет после сдачи вступительных экзаменов с последующим трехлетним сроком обучения. Сегодня в Японии сложилась школьная система полного дня с двойной дифференциацией (общеобразовательное и допрофессиональное обучение), причем стремление к общеобразовательному профилю с последующим поступлением в вузы характерно для семидесяти процентов выпускников полной средней школы. Общеобразовательная подготовка в японской школе сочетается с трудовым обучением. Последнее осуществляется профессиональными отделениями дневных полных средних школ с трехгодичным сроком обучения. Сюда следует отнести профессиональные отделения вечерних полных средних школ с четырехгодичным сроком обучения. Формально к системе школьного образования принадлежат специализированные колледжи и школы. Они предназначены как для завершения среднего общего образования, так и для получения профессии.

К послесреднему обучению отнесены полные заочные средние школы, младшие колледжи, центры профессионального обучения, специальные профессиональные школы. Особое место среди них принадлежит центрам общего профессионального образования с шестимесячным сроком обучения для выпускников полных средних школ, а с обучением в течении года - для закончивших неполные средние школы. Для выпускников средних полных школ имеются также центры профессионального обучения широкого профиля сроком от одного до трех лет. Названные центры осуществляют подготовку главным образом специалистов для мелких и средних компаний.[14, с.43-44].

В Японии еще при поступлении в начальную школу школьники проходят через тестирование, которое проводится с целью определения коэффициента умственной одаренности детей. При поступлении в полную среднюю школу также учитываются результаты тестирования.

Сложившаяся система оценки знаний в школах Японии отличается от нашей. Здесь не принято при всех говорить детям об их успехах или неудачах. Учитель делает пометки об успеваемости в своем журнале. Претензии и похвала высказываются учителем индивидуально каждому учащемуся. По

японской традиции учитель должен стремиться к тому, чтобы средний уровень знаний соответствовал общепринятому формальному уровню. Соревнование в учебе между учащимися не поощряется. В школе принято отмечать прилежание и старание как сильных, так и слабых. При проверке тетрадей японский учитель выражает свою удовлетворенность не в пятибалльной оценке, а рисуя на полях один или несколько кружков, один в другом.

Однако японские педагоги видят изъяны в успеваемости в отсутствии систематических научно выверенных курсов, в широком применении в школе принципов и методов прагматической педагогики. Тем не менее, низкая успеваемость не является поводом для того, чтобы оставить ученика на второй год, хотя это и не способствует успешному усвоению последующего учебного материала. В таком случае используется подготовка учащегося дома, занятия с репетитором, возможность обучения в хорошей частной школе.[206, с.145].

Воспитание в Японии осуществляется не как одностороннее внушение норм, а как образ жизни. Задача учителя не «учить», а «жить с детьми». Учитель личным примером регулирует жизнедеятельность школьника.

Воспитание должно быть направлено на формирование определенных личностных качеств, без которых невозможно вырастить «гражданина Японии». Эти качества подразумевают: навык строгого самоанализа своего поведения, своих мыслей и своих чувств; навык общения с другими людьми; способность к принятию самостоятельных решений и действий; готовность отвечать за их последствия.

Учитель в процессе общения должен обеспечить осознание ребенком внутригрупповых интересов, их взаимозависимость и взаимообусловленность.

Основная форма воспитания - организация групповой деятельности. При этом критерием эффективности считается не результат и качество работы отдельных учеников, а степень восприятия детьми проблем группы как своих личных.

В японской школе нет специальных воспитателей. Все будущие учителя обязательно изучают теорию и методику воспитания, поэтому они являются профессиональными воспитателями. Воспитание как особая отрасль педагогических знаний тщательно разработано в методическом плане. У учителей имеются программы, инструкции, учебники, учебные пособия, вспомогательные учебные материалы. Программа воспитания включает двадцать восемь тем, которые можно условно разделить на три группы.

К первой относятся такие темы, которые воспитывают социальную комфортность, чувство принадлежности к своей группе, своему классу, школе. Педагогическим средством служит выработка навыков бесконфликтного взаимодействия. Детей учат анализировать причины конфликтов, искать пути выхода из конфликтной ситуации.

Вторая группа тем направлена на воспитание «активного человека». При этом у учеников формируют интерес к своей деятельности, готовность и умение преодолевать трудности и такое отношение к труду, когда он рассматривается как вклад любого «маленького дела» в «общее великое дело».

Третья группа тем объединена общей задачей приучения детей к внутреннему восприятию общественных норм поведения. Для этого ребенка ставят в ситуацию выбора, дают время на самостоятельное осмысление, чтобы он на собственном опыте убедился в необходимости определенного поведения.[14, с.42-43].

Цели образования излагаются в статье I Основного закона об образовании. Они направлены на формирование гармонично развитой личности: справедливой, ответственной, самостоятельной, уважающей труд и индивидуальность, т.е. обладающей качествами, необходимыми для строительства миролюбивого государства [14, с.44].

При организации воспитания японская школа руководствуется рядом документов, где конкретизируется программа воспитания учащихся. Так, в 1966 году Центральный совет по образованию издал «Описание идеального японца», где были определены разбитые на четыре группы шестнадцать соответствующих качеств:

- 1) Качества индивидуальные - быть свободным, развивать индивидуальность, быть по преимуществу самостоятельным в своих делах, владеть своими желаниями, обладать чувствами этикета.
- 2) Качества члена семьи - смочь превратить свой дом в место любви, отдыха, воспитания, делать свой дом открытым.
- 3) Качества члена общества - быть преданным своей работе, содействовать благосостоянию общества, быть творческим человеком, уважать социальные ценности.
- 4) Качества гражданина нации - быть патриотом своей страны, уважать и почитать государственную символику, обладать наилучшими национальными качествами.

Во главу угла ставится формирование активной общественной личности. [124,125,126].

Скрупулезно расписана программа нравственного воспитания в ряде официальных документов, адресованных средней школе: в четырнадцати параграфах «Обучения основным правилам поведения», восемнадцати параграфах «Соблюдения норм общественного поведения в повседневной жизни», двадцати двух параграфах инструкции под названием «Осознавать необходимость вести жизнь, достойную человека».

Во всех этих и других документах предполагается, что учебно-воспитательный процесс, школьная жизнь должны содействовать росту духовно богатой личности.

В школах проводятся специальные занятия по нравственному и гражданскому воспитанию. Так, практикуются особые «часы

нравственности”. Во время уроков и иных мероприятий, отведенных на “часы нравственности”, применяются различные дидактические материалы и виды работы: рассказы, чтение поэтических произведений, написание сочинений, просмотр телепередач, видеоматериалов, прослушивание аудиозаписей и пр. Могут также устраиваться морализаторские беседы, детские спектакли.[124, с.251].

Воспитанию законопослушного и активного гражданина призваны служить занятия, именующиеся “особой деятельностью”. Имеется в виду посредством бесед, участия в детских клубах, поездок на природу и экскурсий формировать навыки цивилизованного поведения и общения. Неслучайно в рамках Общества изучения русской и советской школы в Японии изучают и активно используют в практике школьного воспитания идеи, методические рекомендации в педагогическом наследии А.С. Макаренко: воспитание гражданина, развитие лидерских и организаторских способностей, использование возможностей коллектива в развитии личности ребенка и многое другое.

В учебном плане государственных начальной и младшей средней школ существуют такие специфические предметы, как моральное воспитание («дотоку кёйку») и специальная школьная деятельность («гакко токубэцу кацудо»). В начальной школе моральному воспитанию уделяется 1 ч в неделю на протяжении всех шести лет обучения; специальной школьной деятельности - по 1 ч. в неделю в I- III классах и по 2 ч. в IV-VI классах. В младшей средней школе (VII - IX классы) на каждый из этих предметов отводится 1 ч. в неделю, но урок специальной школьной деятельности для отдельных учащихся по их желанию может проводиться дополнительно, так как он входит в число так называемых "обязательных по выбору" предметов.[64, с.6].

Уроки морального воспитания традиционно представляют собой цикл бесед классного руководителя с учащимися, в ходе которых последних знакомят с системой морально-нравственных идеалов, этических ценностей. Под воздействием педагога осуществляется целенаправленное формирование социально значимых качеств личности. Специальная школьная деятельность - это организованная работа учащихся под руководством классного руководителя. Все занятия проводятся на основании программы.[124, с.252].

В вопросах воспитания в Японии главная роль традиционно отводится педагогическому воздействию. Считается, что человеку от рождения присущи различные свойства и задатки, как положительные, так и отрицательные. Позитивные или негативные качества каждого ребенка развиваются и формируются в процессе его физического и умственного взросления. Этот процесс зависит от объективных и субъективных факторов, поэтому на него можно воздействовать. В благоприятных условиях негативные свойства могут быть нивелированы, тогда как положительные, напротив, получают дальнейшее развитие и будут сформированы в виде социально значимых качеств личности. Японская традиция воспитания,

таким образом, исходит из того, что сформировать положительную личность можно в каждом человеке.

В соответствии с ныне действующими установками задачами морального воспитания являются: «воспитание в духе уважения человеческого достоинства - в семье, школе и обществе; развитие стремления к построению культуры, богатой индивидуальностями и создание демократического общества и государства: воспитание в гражданах способности внести вклад в развитие миролюбивого международного сообщества за счет привития им соответствующих моральных качеств как основы для этого». В частных школах моральное воспитание может быть заменено религиозным.[63, с.6-7].

Однако в последние годы возросло количество негативных публикаций о японской школе: рост агрессивности учащихся по отношению к учителям, рост преступности среди учащихся.[63, с.15].

В соответствии с японской традицией, а также вследствие специфического понимания японцами равноправия учитель на уроках не выделяет ни хороших, ни плохих учеников, стремясь поддерживать на высоком уровне общую успеваемость класса. Тем не менее, регулярно проводятся тесты, и дети отлично знают и показатели успеваемости, и каждый свое место в иерархии, и имена тех учеников, которые доставляют учителю больше всего проблем. “Хорошие” ученики начинают издеваться над “слабыми”. Происходит это тайно, при внешнем соблюдении равенства и товарищеских взаимоотношений. Поэтому разглядеть издевательство - “идзимэ” очень трудно, и часто его замечают слишком поздно.

Гуманизация воспитания, то есть поворот к личности, формирование высокой культуры, эвристического мышления, коммуникативности – эти идеи, развивающиеся во всем мире пришли и в Японию в конце XX начале XXI века.

Однако, как и во всем мире сегодня возникают большие проблемы с подростками: отказ от посещения школы, рост преступности, падение культурного уровня, крайний индивидуализм, негативное воздействие массовой культуры на формирование нравственных качеств молодого поколения.

Можно сделать вывод, что образованию и воспитанию молодежи в Японии уделяется особое внимание. Большое внимание в Японии уделяется воспитанию молодежи как будущих патриотов своей страны, своего предприятия, хорошего семьянина.

Несмотря на многие национальные черты в организации образования, вызванные этим негативные явления, система образования в Японии является одной из самых передовых в мире и способна обеспечить высококвалифицированными специалистами свою страну. (Н.П. Дронишинец, И.А. Филатова)

К современным моделям воспитания можно отнести наиболее известные японские школы: Global Free School, Kinokuni Childrens Village,

Nonami Kodomo no Mura, Tokyo Shure. В школах разные условия организации образования. Одни похожи на европейские модели школ, другие созданы в традициях национальной японской культуры. Однако их объединяет атмосфера свободных школ, присущие им элементы: свободное посещение занятий, выбора форм обучения, отсутствие наказаний, использования метода проектов, отсутствие домашних заданий, демократические институты управления детским и взрослым сообществом, развития материально-предметная среда (мастерские, библиотеки, комнаты для игр, театральные и музыкальные студии, современное оборудование, современный спортивный инвентарь и т.д.). В школах присутствует влияние идей Джона Дьюи и Александра Нилла.

7.5. Особенности воспитания в Сингапуре

Сингапурцы удачно сочетают в себе азиатские и американские черты характера. Это - усидчивость, бешеная работоспособность, хитрость, деловая хватка, стремление к успеху и одновременно с этим послушание. Эти особенности национального характера имеют в своей основе как исторически сложившиеся традиции, так и успешная политика государства по развитию экономики страны и приоритета образования во всех сферах жизни.

Первое письменное упоминание о Сингапуре встречается в китайской хронике III века, до этого времени о далеком прошлом Сингапура почти ничего не известно. Однако в конце XIV в. принц Суматы высадился на остров Temasek, спасаясь от шторма. В результате оптической ошибки он увидел на территории острова странное существо с красным телом, черной головой, белой грудью, которое показалось ему львом. Принц назвал остров «город льва» или «Singa Pura» и решил установить свое поселение на этом острове. Сингапур, в отличие от прочих азиатских государств, которые зачастую имеют тысячелетнюю историю, чрезвычайно молодая нация. В 1819 г. Ист-Индская компания, торговавшая практически по всему миру, решила построить на пустынной малайзийской территории небольшой порт. Основателем деревушки стал британский офицер сэр Томас Стэмфорд Раффлс, благодаря усилиям которого к 1825 г. Сингапур превратился в шумный и деловой портовый город. Более века Сингапур являлся колониальным владением Британской империи. Под господством английской короны город активно развивался до начала Второй мировой войны.

В 1942 г. он был захвачен Японией и находился в оккупации 3,5 года. После вывода японских войск в 1945 г. жители Сингапура начали борьбу против колониального статуса территории. В 1959 г. Великобритания предоставила стране независимость.

16 сентября 1963 года Сингапур вошел в Малайскую федерацию, однако 9 августа 1965 года провозгласил полную независимость. Сингапур всегда была тесно связан с Малайзией, поскольку зависел от нее в поставках воды,

продуктов питания и практически всех прочих ресурсов. Поскольку внутренний рынок был небольшим, невозможно было реализовать полноценную стратегию импортозамещения. Тем не менее, попытка объединения с Малайзией для Сингапура не увенчалась успехом. Причиной тому явился этнический состав страны: 70 % населения Сингапура составляли китайцы, 15 % — индийцы и только 10 % — малайцы.

После британского владычества Сингапур представлял собой жалкое зрелище. Новое правительство приняло решение использовать средства, полученные от англичан за период колонизации, потратить на образование.

Страна, не имеющая собственных природных ресурсов, смогла после ухода англичан извлечь пользу из местоположения, влиться в мировую финансовую систему и ныне играет в ней значительную роль.

После обретения суверенитета элита Сингапура занялась поиском путей развития нового государства. Поскольку в стране не было природных ресурсов, необходимых для ускоренной индустриализации, правительство выбрало путь интеллектуальной модернизации, связанной с созданием рынка высококвалифицированных кадров для привлечения иностранных инвестиций и формированием экспортно ориентированной экономики. Именно на этом этапе сложился особый характер взаимоотношений между хозяйственным и образовательным сектором страны. Последний изначально был нацелен на создание условий для воспитания и обучения конкурентоспособных профессионалов, способных адаптироваться к различным жизненным и культурным условиям. Институционально на образование была распространена логика экономической реальности, к нему предъявлялись требования эффективности и подотчетности.

Образование должно было выполнить еще одну важную функцию: функцию объединения нации, создания единого представления о гражданственности (что значит быть сингапурцем?) и достижения консенсуса относительно базовых ценностей. В стране проводились пропагандистские кампании, в ходе которых политическое выживание и экономический успех Сингапура связывались в общественном сознании с принятием его гражданами абсолютно новых социальных установок. Была сформулирована категория «национальный интерес», подчинение которому своих личных стремлений провозглашалось наибольшей добродетелью. В рамках учебного процесса происходило слияние логик экономической и политической целесообразности.

Для осуществления стратегических планов правительства при отсутствии природных ресурсов нужно было развивать человеческий капитал. Перед образовательной системой стояла задача дать стране технически образованную и грамотную рабочую силу. Важно подчеркнуть, что если во время британского правления в системе образования на первый план выходили цели локального и этнического характера, вопросы воспроизводства культуры, то теперь правительство Сингапура во главу угла ставило экономические интересы и эффективность.

В результате умелой политики, обучения молодежи за границей самым передовым знаниям во всех областях, строительства школ и университетов, Сингапур превратился в самую успешную экономику Азии.

Система образования Сингапура, основанная всего лишь в начале прошлого века, самым внимательным, заинтересованным и тщательным образом прорабатывалась и корректировалась десятилетиями самыми опытными и практическими умами страны.

Поскольку для создания наукоёмкой экономики необходим новый стиль мышления, в Сингапуре было принято решение создать новую систему приёма в университеты, которая позволила бы отбирать студентов, которые помимо знания содержания того или иного предмета обладали бы способностью обосновывать выводы, думать логически, быть изобретательными и творческими людьми.

Образование в Сингапуре понимается не как у нас – академическим достижением, оценками, успеваемостью в теоретических дисциплинах, аттестатами, дипломами. Образование в Сингапуре подразумевает гармоничное воспитание человека – совокупность его нравственного, интеллектуального, физического, социального и эстетического развития.

Такая система приёма делает преподавание более эффективным, поощряет гибкость, инициативу и творчество в школах. Характерными чертами сингапурской средней школы являются:

- двуязычие – в Сингапуре во всех школах преподавание ведётся на двух языках – английском и китайском (упор делается на английский язык – как язык международного общения, китайский изучается – чтобы знать и понимать свои культурные корни и культурное наследие своей родины);
- Сингапур является многонациональным и многоязычным государством, поэтому ради его процветания в обществе принято терпимое и доброжелательное отношение к принадлежности людей и детей к разным национальностям и религиям;
- приоритетными направлениями образования являются не гуманитарные науки, а технические, естественные науки и математика;
- принцип разделения детей на потоки по способностям к учёбе и обучение потоков по соответствующим их уровню программам;
- каждый ребёнок в Сингапуре с 6 до 16 лет, независимо от национальности и вероисповедания, получает общее образование – 10 лет - в начальной школе – 6 лет и 4 года в средней школе.

Разнообразие религий, существующее в Сингапуре, отражает огромное количество разнообразных наций и народностей, проживающих здесь. Китайцы - традиционные приверженцы Буддизма и Таоизма (поклонение нескольким божествам), хотя среди них встречаются и христиане. Малайцы - почти в подавляющем большинстве мусульмане, большинство живущих в Сингапуре индийцев - индуисты, хотя среди индусского населения встречается весьма значительная часть мусульман и сикхов.

В Сингапуре четыре официальных языка: мандаринский, малайский,

тамилский и английский. На английском говорят повсеместно, этот язык объединяет различные этнические группы. Дети обучаются в школах на английском языке, но они обязательно изучают свой родной язык, чтобы не утратить своих корней.

Правительство не предпринимало попыток объединения школьных систем разных этнических групп, в первую очередь английской и китайской. Был сделан выбор в пользу единого языка преподавания всех предметов, им стал английский язык, с особым акцентом на изучении родного языка. В первое время это решение вызывало протесты со стороны китайского большинства, поскольку английский язык устойчиво ассоциировался с колониальным прошлым. Поэтому государство совмещало жесткую политику приведения образования к единому стандарту с убеждением различных этнических групп в том, что их родной язык также будет изучаться и будут предприняты меры для сохранения их культурного своеобразия.

Выбор в пользу билингвизма кроме культурных и политических оснований имел и прагматическую подоплеку. Утверждение экспортно-ориентированной модели экономики требовало подготовленной рабочей силы, способной вести переговоры и быстро адаптироваться к культурным условиям во всех уголках мира.

В то же время, посылая своих детей в школу, родители должны были быть уверены, что в них не воспитают пренебрежительное отношение к родной культуре и они будут изучать свой родной язык. Билингвизм, в настоящее время развившийся в отлаженную систему языковой подготовки всех без исключения граждан, позволяет Сингапуру сочетать в своей международной промышленной, торговой и образовательной политике западное направление с восточным. Так, если в Европе и Северной Америке обычно изучают родной язык и еще один из европейских языков, то в Сингапуре изучают английский язык, являющийся средством общения в международном бизнесе, и китайский, который является *lingua franca* для бизнесменов Азии. Отсюда неизбежный рост требований к образованию, обеспечиваемому национальными учебными заведениями. С ростом качества преподавания в местных вузах на остров потянулись студенты из других стран.

Сейчас Сингапур старается развивать три основных экономических направления — здравоохранение, биомедицину и образование. Страна стремится стать глобальным образовательным центром, и ее правительство вложило миллионы долларов в создание мощной образовательной сети в регионе Юго-Восточной Азии. Власти рассчитывают привлечь к 2012 году не менее 150 тыс. иностранных студентов, которые предположительно дадут не менее 2,2 млрд. долларов прибыли и таким образом обеспечат рост ВВП Сингапура не менее чем на 5 %.

Образование в Сингапуре является приоритетным направлением социальной политики. Система образования в Сингапуре построена

побританскому принципу. Преподавание наанглийском языке. В Сингапуре созданы первоклассные условия для получения образования наанглийском языке как гражданами страны, так и иностранцами.

Обучение в Сингапуре начинается с возраста 3-х лет. Дети в Сингапуре получают образование наанглийском и родном языках.

Продолжительность обучения в Сингапуре:

Дошкольное обучение (3 года), начальное (6 лет) и среднее (4–5 лет). В стране работают как государственные, так и частные учебные заведения. По окончании начальной школы все учащиеся сдают Primary School Leaving Examination (PSLE). Сертификат среднего образования выдается в Сингапуре по окончании средней школы Singapore-Cambridge General Certificate of Education и признаётся всеми странами мира. Для поступления в высшие учебные заведения и университеты Сингапура, после средней школы необходимо пройти специальный курс подготовки к университету (2–3 года). Почему сингапурские школьники показывают лучшие в мире результаты? Для экспертов в области образования Сингапур интересен по крайней мере тем, что система образования в этой стране оценивается как одна из лучших в мире. Во-первых, по данным исследования PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), уровень функциональной грамотности населения Сингапура один из наивысших в мире. Во-вторых, сингапурские школьники показывают лучшие в мире результаты в сравнительных международных тестах знаний математики и естественных наук (TIMSS) начиная с 1995 г. В-третьих, консалтинговая компания McKinsey в 2008 г. назвала сингапурскую систему образования самой эффективной в мире, особенно была отмечена организация подготовки учительских кадров. В-четвертых, согласно результатам исследований IMD (International Institute for Management Development), проведенных в 2007 г., образовательная система Сингапура является наилучшим образом приспособленной к требованиям глобальной экономики.

Целью образования как культурной практики является не только подготовка специалистов для рынка труда и не только успех учащихся в международных тестах, но прежде всего формирование личности человека и передача через поколения некоторого объема культурного опыта локального сообщества или нации. Ценность образования в этом случае находится внутри самой образовательной практики, и последняя не должна оцениваться с использованием, например, рыночных критериев эффективности.

Образовательная система каждой страны уникальна, поскольку в разных странах системы образования преследуют в той или иной степени разные цели, а также имеют собственную историю становления и пути развития, в зависимости от которых и приобретают неповторимые черты (path dependence).

Образование в Сингапуре имеет прочные и даже традиционные национальные основания, но в то же время оно ориентировано на международный рынок труда и на подготовку специалистов мирового

уровня. При бурном социально-экономическом развитии Сингапура последних десятилетий образование здесь оставалось наиболее консервативным институтом, но этот институт сумел успешно адаптироваться к сельскохозяйственным и индустриальным революциям по всему миру, к закату религиозного влияния, а также взять на вооружение новые печатные и аудиовизуальные технологии. Нет сомнений, что он с немалым успехом ответит на вызовы современной глобальной экономики, оставаясь укорененным в национальных ценностях.

После получения независимости Сингапур принял пятилетнюю программу развития образования (1961–1965). Приоритет в ней был отдан созданию системы универсального и бесплатного начального образования. На этом этапе образовательный сектор Сингапура полностью финансировался из бюджета государства, частные инвестиции практически не привлекались. Министерство образования формировало годовую смету расходов и представляло ее в Министерство финансов, затем она рассматривалась и утверждалась в парламенте республики.

На первом этапе возникли проблемы с обеспечением всех школьников учебной литературой. До получения независимости в Сингапуре использовались учебники, изданные в странах, родных для различных этнических групп. Однако эти учебники содержали постоянные отсылки к культурным нормам и ценностям, чуждым для Сингапура как единой нации. Такая ситуация воспринималась правительством как серьезная угроза процессу формирования национальной идентичности молодых граждан. Кроме того, импортные учебники были весьма дорогими и недоступными для большей части населения страны. Поэтому правительство начиная с 1967 г. всерьез озаботилось созданием национальной инфраструктуры для издания учебной литературы.

К концу 1970-х годов в Сингапуре было налажено издание национальных учебников для школы, организована профессиональная подготовка учителей, создана система технического образования молодежи, тем самым завершился этап выживания в истории образовательной системы страны.

В 1971 г. из Сингапура была выведена военно-морская база Великобритании. Страну покинули военные и члены их семей, которые составляли пул высококвалифицированной рабочей силы на рынке труда. Однако появились и новые вызовы. Все больше стран Азии начали конкурировать с Сингапуром в отраслях производства, требующих интенсивного труда низкоквалифицированных кадров. Правительство Сингапура начало формулировать новую стратегию перехода из лиги стран с трудоемкими отраслями промышленности в группу государств с преимущественно капиталоемким производством.

Благодаря двум десятилетиям экстенсивного развития образовательной системы молодое поколение сингапурцев было полностью охвачено начальным и средним образованием. Теперь необходимо было смещать

акценты с количественных показателей на качественные индикаторы. Образовательная система Сингапура создавалась исходя из предположения о равенстве всех детей по уровню способностей и готовности к обучению.

Однако, как показала практика, ориентация на среднего ребенка в процессе обучения ведет к тому, что наиболее способные дети скучают, уже освоив материал, их активность снижается, при этом наименее способные не успевают за своими сверстниками, и разрыв этот сохраняется на протяжении всей школьной жизни.

С целью повысить эффективность образовательного процесса в 1979 г. была принята новая образовательная система. Она предусматривала введение потокового обучения в начальной и средней школе, которое позволяло детям продвигаться по образовательной лестнице в соответствии со своими способностями. Основной целью введения потоков было предоставить каждому ребенку возможность окончить среднюю школу и тем самым получить базовые знания для дальнейшего профессионального обучения и трудоустройства.

Другим направлением реформы стало повышение социального статуса учителя, а также внедрение постоянного и систематического повышения квалификации для преподавателей и директоров школ.

Результаты введения новой образовательной системы были впечатляющими.

Концепцию воспитания разработал премьер-министр Сингапура Ли Куан Ю в 1984 году. Она основана на позитивной евгенике, организующей содействие воспроизводству людей с признаками, которые рассматриваются, как ценные для общества (отсутствие наследственных заболеваний, хорошее физическое развитие, иногда — высокий интеллект). Сингапурские ученые-социологи заметили, что множество высокообразованных женщин не выходят замуж и не рожают детей, а множество мужчин женятся на бедных необразованных малайках и индианках. Ли Куан Ю распорядился создать мощную базу для создания нормальных семей, способных растить и воспитывать здоровых и умных детей. Наркоманкам и неграмотным женщинам предлагается стерилизация, но полностью добровольная, в обмен на большую сумму денег. Недипломированные женщины, заводящие второго ребенка, платят штраф. Однако, если после рождения двух детей такая женщина пойдет на стерилизацию, ей за это предлагается вполне качественное жилье. В Сингапуре большинство демографических проблем стараются решать не наказаниями, а помощью и поощрениями: мужчины, которые женятся на дипломированных женщинах, получают от государства приличное денежное вознаграждение. Аналогичное и весьма немалое поощрение ждет и женщину с дипломом об образовании, если она родит больше трех детей.

Все родившиеся в Сингапуре малыши получают одинаковые стартовые условия.

Начиная с 1992 г. в средних школах был введен специальный технический поток, на который переводили школьников, недостаточно

хорошо сдавших выпускной экзамен в начальной школе. В этом потоке больше времени уделялось обучению английскому языку и совершенствованию технических навыков школьников, а выпускники имели право поступать в Институт технического образования. С 1994 г. в институте была введена программа профориентации: школьников знакомили с процессом обучения, с их будущей профессией.

Из-за дефицита на рынке труда квалифицированных технических кадров существенно возросла их средняя зарплата: с 700 SGD в месяц в 1994 г. до 1200 SGD в 2005 г. Для популяризации технических специальностей применялись маркетинговые технологии, в средствах массовой информации активно распространялись «истории успеха» выпускников Института технического образования.

К 1995 г. образовательная система Сингапура выдавала продукт действительно высокого качества. Молодые сингапурцы показывали отличные результаты в международных тестах по математике и естественным наукам. В 1995 и 1999 г. они стали лучшими по итогам тестов TIMSS.

На современном этапе в Сингапуре принято десятилетнее школьное обучение, включая шестилетнее начальное, в течение которого дети могут принимать участие в большом количестве разнообразных учебных программ.

На этой стадии школьникам предоставлен широкий выбор образовательных возможностей, тем самым система адаптируется под нужды каждого ребенка. В 2004–2008 гг. произошла постепенная отмена потокового обучения в начальной школе, теперь индивидуальные программы обучения складываются из комбинаций тех предметов, которые изучают ученики по собственному выбору и по рекомендации школы.

Основной целью современного этапа развития образовательной системы в Сингапуре является создание стимулирующей среды, которая мотивировала бы каждого человека учиться на протяжении всей жизни, получать новые знания и навыки, осваивать технологии, развивать дух инноваций и предпринимательства, уметь рисковать и брать на себя ответственность и обязательства. Суть этапа можно кратко охарактеризовать как создание институциональных механизмов выявления и развития способностей и талантов ребенка на каждом этапе школьного образования. Чтобы способствовать реализации разнообразных образовательных возможностей, правительство разработало стимулирующую грантовую схему Edusave, которая позволяет ученикам покрывать затраты, связанные с обучением, в том числе расходы на дополнительное образование и поездки за рубеж (Т.Б.Алишев, А.Х.Гильмутдинов <http://www.my-volga.ru/content/sistema-obrazovaniya-v-singapore>).

Воспитание в семье

Телесные наказания являются законными в доме. Статья 89 Уголовного кодекса гласит, что «ничего, что делается в духе доброй воли в пользу лица,

не достигшего 12-летнего возраста, или душевнобольным представителем или с согласия, явных или подразумеваемых, в отношении опекуна или другого лица, имея законных заряд, что человек, является преступлением по причине какой-либо вред оно может причинить, или быть по замыслу исполнителя, чтобы вызвать или быть известен исполнитель, вероятно, будут вызывать, с этим человеком ", при условии, что она не причиной или, скорее всего, или с намерением причинить смерть или тяжкий вред. Согласно статье 3 Применение английского права Закон (1993), английское общее право относится, которая будет включать юридическую защиту "разумного наказания". Статьи 64 Устава женщин (1961) запрещает насилие в семье, но это "не включает в себя силу законно использовать ... путем коррекции по отношению к ребенку до 21 лет ".

Детские сады в Сингапуре

Дошкольное образование в Сингапуре начинается для детей в возрасте 3 лет и продолжается 3 года: ясли, первый и второй год (K1 и K2). Детские сады в Сингапуре располагаются повсюду. Они могут занимать несколько комнат в торговом центре либо отдельный домик в престижном жилом районе. Однако детский сад даже в отдельном здании – не гарантия наличия собственной игровой площадки на улице, что обусловлено дороговизной земли в Сингапуре. Поэтому подавляющую часть времени детсадовские дети проводят в помещении. Этот недостаток вполне компенсируется обилием детских площадок в жилых массивах и парках, а поскольку гулять с детьми приходится родителям, такое устройство детских садов стимулирует родителей проводить время с ребенком на свежем воздухе, что, по большому счету, только на пользу и тем, и другим.

Государственных детских садов в Сингапуре нет. Устройство детских дошкольных учреждений отдано в руки общественных организаций и частного бизнеса. Поэтому в Сингапуре не редкость детский сад, например, при христианской церкви, мечети или индуистском храме. Но самая крупная сеть учреждена общественным фондом правящей Партии народного действия.

В детских садах дети с трех лет учатся говорить, как минимум, на двух языках, один из которых – английский. Английский является основным языком обучения в подавляющем большинстве детских садов Сингапура. Исключение составляют детские сады при некоторых международных школах, где основными языками обучения являются немецкий, французский и т.п., а английский изучается в качестве второго языка. Стандартная программа детских садов – обучение чтению, счету, музыка и пение, лепка и рисование. За дополнительную плату могут предлагаться, например, уроки плавания и актерского мастерства. Качество обучения на хорошем уровне во всех детских садах и не зависит от стоимости обучения, которая колеблется от 100 сингапурских долларов в месяц за полдня в «партийном» садике до почти 1800 за полный день в престижном EtonHouse.

Продолжительность пребывания ребенка в детском саду, в зависимости от программы, может составлять полдня или полный день. «Полдня» - это четыре или четыре с половиной часа занятий и игр в утреннее или послеобеденное время. Полный день в детском саду длится от 8 до 12 часов, с 7 утра до 7 вечера.

Школы в Сингапуре

Учебный год в Сингапуре совпадает с календарным. Он начинается 2 января и состоит из четырех четвертей по 10 недель в каждой. Между каждой четвертью – каникулы. После первой и третьей четвертей продолжительность каникул 10 дней, после второй четверти (середина года) - четыре недели, после четвертой (окончание учебного года) – почти полтора месяца. Во время каникул образовательные центры могут предлагать интенсивные курсы продолжительностью 1-3 недели, поэтому, даже отдыхая от основных занятий, дети могут проводить время с пользой.

В школу дети идут в 6 лет. Обучение в школе разделено на три уровня – начальный (primary school), средний (secondary school) и предуниверситетский (pre-university education). Это разделение также и физическое – учреждения разных уровней существуют отдельно друг от друга.

Начальное образование в Сингапуре является обязательным. Программа длится 6 лет и разделена на 2 части: первая – фундаментальная – продолжительностью 4 года, вторая – ориентационная – продолжительностью два года. Общая цель начальной школы – дать крепкие знания по английскому языку, родному языку и математике. По окончании начальной школы сдается экзамен, который так и называется: «Primary School Leaving Examination» (PSLE).

Все начальные школы следуют единой программе, возможно, - с некоторыми дополнениями, исходя из возможностей школы, например: эстетическое воспитание, физическая культура и спорт, обучение одаренных детей.

Далее следует средняя школа. По результатам сдачи экзамена ученики распределяются по курсам: специальный (4-6 лет), экспресс (4 года), нормальный (академический) (5 лет), нормальный (технический) (4 года), предпрофессиональный (1-4 года). Для одаренных детей строятся специальные школы, для высокообразованных людей организуются бесплатные круизы, лучшие из лучших попадают в элитные учебные заведения.

Во всех школах пристально следят за физическим и нравственным развитием детей. Их с малолетства приучают к спорту, труду, дисциплине. А еще к культуре поведения. После окончания школы молодежь обычно поступает в свои или зарубежные вузы, предпочитая техническое образование или школы бизнеса. Молодые сингапурцы все время находятся в перманентном состоянии учения. Вопросы создания семьи их не волнуют, потому что после окончания вузов ими займется брачное агентство. Также их не тревожат вопросы трудоустройства: за каждым умным ребенком с

малолетства следят крупные корпорации, чтобы потом заполучить к себе на работу.

Результат работы такой комплексной и учитывающей массу факторов системы воспитания не замедлил сказаться. Страна по темпу развития - одна из передовых в мире. Постоянный приток молодых свежих мозгов в промышленность и бизнес гарантирует дальнейшее процветание. Да, в *Сингапуре нет демократии*. Создатель этой системы Ли Куан Ю в свое время сказал: «Избыток демократии ведет к недисциплинированности и беспорядку, которые несовместимы с развитием...»

Средняя школа в Сингапуре разделена на направления: специальное; экспресс-направление; академическое; техническое. Имеются также 2 программы обучения — интегрированная и профессиональная. Распределение по направлениям осуществляется после экзаменов в начальной школе. В средней школе учатся 4 года (на академическом направлении — 5-6 лет). Экспресс-направление отличается более углубленным изучением родного языка. Первые два направления предусматривают получение аттестата, свидетельствующего о полном среднем образовании. Такой документ носит название аттестата О-уровня.

Окончив среднюю школу, выпускники имеют право продолжать образование в **неполных колледжах, политехниках или институтах технического образования**. В этих учебных заведениях обучение может длиться до 3 лет, но в большинстве случаев — 1-2 года. Высшее образование в Сингапуре. Выпускники всех перечисленных выше учебных заведений имеют возможность поступать в университет. Для этого им нужно предоставить приёмной комиссии информацию о посещении специальных дополнительных занятий и секций, пройти собеседование и — в случае необходимости — сдать вступительный экзамен.

Обучение в университетах Сингапура ведётся по интернациональным стандартам: первые 3-4 года дают выпускнику степень бакалавра, следующие 1-3 года — магистра, дальнейшее обучение от 2 до 5 лет — звание доктора наук. Университеты Сингапура делятся на государственные и частные. Частные обучают в основном экономическим и юридическим наукам. В стране 3 госуниверситета: Технологический Университет; Национальный Университет Сингапура; Сингапурский Университет Менеджмента. Помимо этого, в стране действуют филиалы известных западных вузов и колледжей [335].

Таким образом, воспитание в Сингапуре построено в соответствии с современными наиболее успешными моделями западноевропейской цивилизации (свободная школа, демократическая школа, экспериментальная школа и др.), но учитываются национальные традиции народов юго-восточной Азии, что позволяет успешно реализовать поставленные воспитательные и образовательные цели. В Сингапуре правительство и народ осознают перспективность развития современного образования, т.к.

практика показало, что это эффективное средство развития государства и каждого отдельного его члена.

7.6. Особенности воспитания в Индии

Воспитание в Индии представляет собой как архаическое воспитание, так и современную модель, которая, на наш взгляд, является моделью воспитания не только настоящего времени, но и будущего.

История Древней Индии распадается на две основные эпохи: дравидско-арийскую и буддийскую.

Цивилизация дравидских племен Индии до 1-го тысячелетия до н. э. соответствовала культурному уровню Месопотамии. Воспитание носили семейно-сословный характер, причем роль семьи была первостепенной.

Школьное образование в долине Инда, скорее всего, появилось в доарийский период в городах хараппской культуры (3 - 2 тысячелетие до н. э.), имевших тесные связи с государствами Месопотамии [123].

В течение 2 - 1 тысячелетий до н. э. территория Индии была освоена арийскими племенами, которые завоевали коренное население. Население было поделено на четыре варны, (позже их назвали касты, существенно дополнив их количество). Три высших варны составили потомки ариев: брахманы (жрецы), кшатрии (воины), вайшьи (земледельцы-общинники, ремесленники, торговцы). Четвертой - низшей варной - являлись шудры (наемные работники, слуги, рабы) В ведах говорится, что Великий Бог Брахма создал из своей головы брахманов, из рук – кшатриев, из ног – вайшьев, из ступней - шудр. Остальные люди, например, парии – потомки дравидов или «неприкасаемые», получились из земли. Поэтому им отводились самые грязные и тяжелые виды работ. С ними нельзя было общаться представителям высших каст, они влачили жалкое существование.

Наибольшими социальными привилегиями пользовались брахманы как носители духовного знания. Кшатрии - профессиональные воины - в мирное время содержались за счет государства. Из них выбирали правителей и раджей. Вайшьи относились к свободной трудовой части населения.

Кастовость наложила специфический отпечаток на развитие воспитания в Древней Индии.

Важным фактором генезиса воспитания стала религиозная идеология: брахманизм (индуизм) в дравидско-арийскую эпоху, буддизм и необрахманизм в последующий период.

В дравидско-арийскую эпоху сложились достаточно устойчивые представления о том, каким должны быть воспитание. Сущность воспитания заключалась в том, что каждый должен развивать свои нравственные, умственные и физические качества в соответствии с субкультурой своей варны. У брахманов ведущими качествами считались ум (потребность в познании и интеллект), у кшатриев - сила и мужество, у вайшьев - трудолюбие и терпение, у шудров - покорность.

Ведущей целью воспитания в представлении высших каст было развитие счастливого человека, который стремится к жизни подобной Богам.

Воспитание предусматривало духовное развитие (способность к самопознанию, самосовершенствованию), умственное развитие (стремление к познанию и владение интеллектуальными способностями, определяющими разумность поведения), физическое совершенство (закаливание, владение собственным телом, воспитание воли), любовь к природе и прекрасному. Наивысшим проявлением социального поведения считалось содействие общему благу.

В древних сказаниях индоарийцев «Бхагавата-пурана» описывается воспитание бога Кришны, которого родители отдали в учение мудрому брахману. Кришна усердно изучал веды, в беседах и совместном труде с учителем он освоил разнообразные знания, способности в области искусств и наук. В «Махабхарате», древнеиндийском эпическом произведении, уже описывается образ Рамы, который в результате воспитания и обучения обладал ученостью, мудрым разумением, чувством долга, мужеством, силой и отвагой, чистой душой, множеством высших добродетелей (например, приветлив, кроток в обращении, незлобен и прямодушен, почтителен со старшими). В священной книге «Бхагавадгита» (1-е тысячелетие до н. э.), написанной в виде беседований мудрого учителя Кришны с учеником Арджуной, сыном царя, раскрывается способ духовного воспитания. Попадая в сложные жизненные обстоятельства, Арджуна находит у Кришны разъяснения для выхода из создавшегося положения, каждый раз поднимаясь на новый, более совершенный уровень познания и поведения. Кришна мотивирует Арджуну к самостоятельному поиску истины, помогая овладеть способами познания. Алгоритм приобретения знаний выглядит следующим образом: поначалу целостное изложение учителем новых знаний, затем - подробный анализ; раскрытие абстрактных понятий сопровождалось обсуждением конкретных примеров.

К середине 1-го тысячелетия до н. э. в Индии сложилась определенная традиция кастового воспитания. От рождения ребенок воспитывался в семье, осваивая нормы, традиции и правила ее жизни. Для трех высших каст оно начиналось после особого ритуала посвящения во взрослые и ученики - упанаямы. Так, в индоарийском обществе контролировались результаты семейного воспитания, складывалось отношение к ученичеству как закономерному этапу в жизни человека. Порядок упанаямы, содержание дальнейшего воспитания и обучения для представителей трех высших каст не были одинаковыми. Так, для брахманов срок начала обучения приходился на 8-летний возраст, для кшатриев - на 11-летний, для вайшьев - на 12-летний. В процессе обучения, которое состояло в пересказах вед, обучении чтению и письму, учитель стремился воспитать у ребенка качества и способности подобные тем, которые были у Кришны, Рамы, Арджуны. Порядок обучения в доме учителя во многом строился по типу семейных отношений: ученик считался членом семьи учителя и, помимо приобретения

знаний, осваивал ценности, образ жизни своего учителя, созданный в его доме.

В середине 1-го тысячелетия н. э. в Индии начинается зарождение новой религии - буддизма, который, в свою очередь, оказал определяющее воздействие на весь уклад жизни Древней Индии.

У истоков буддийской традиции обучения стоит Будда, или Шакья-Муни (принц Гаутама) (623 - 544 до н. э.). С точки зрения его последователей, Будда (Просветленный) достиг высшего духовного совершенства. Буддизм отверг принцип неравенства каст, обратился к отдельной личности, провозгласил равенство людей по рождению. Он проповедовал непротивление злу и отказ от всех желаний. Сущность его учения заключалась в освоении срединного пути развития как средства преодоления страдания и способа выхода из череды рождений и смерти, преодоления «колеса Сансары». Согласно буддийскому учению, главной задачей воспитания является процесс самопознания и самосовершенствования. В этом процессе различались три основные стадии: стадия предварительная, стадия сосредоточенности, стадия окончательного усвоения.

Элементарное образование получали в религиозных школах вед и светских учебных заведениях. В школах вед обучение носило сословный характер, будучи адресовано представителям трех ведущих каст. В светских школах учеников набирали независимо от кастовой и религиозной принадлежности, обучение носило более практический характер. В школах вед акцент был сделан на интеллектуальное образование с элементами религии. Такая тенденция в воспитании в школах Индии сохранилось по настоящее время. В учебных заведениях наставник занимался с каждым учеником отдельно, учителя получали денежное вознаграждение.

Во II - VI вв. происходит возрождение индуизма. В этот период, получивший название «необрахманского», взгляды на воспитание претерпевают значительные изменения. Увеличивается число школ. Воспитание рассматривается как способ помочь человеку научиться различать сущностное и преходящее, достигать душевной гармонии и покоя, пренебрегать суетным и бренным, добиваться результатов в делах.

Таким образом, можно утверждать, что организованное воспитание в Древней Индии прошло длительный путь развития. Однако базовые цели воспитания, направленные на самосовершенствование личности, достижение нравственных добродетелей, принятие мира таким каков он есть, остаются в Индии ведущими и в современный период.

Индуистская и буддийская педагогические традиции претерпели в средневековом индийском обществе определенную эволюцию.

Средневековые элементы культуры и образованности зародились после падения империи Гупта (V в.). При этом сохранилась кастовая система построения общества, что ограничивало доступ к образованию определенным группам населения. Более демократический характер имела

буддийская система образования, которая не принимала во внимание кастовые различия. Буддисты отказались от домашнего обучения, передав образовательные функции монахам. В буддийских монастырях дети и подростки обучались 10-12 лет. От учеников ждали полного послушания, нарушителей дисциплины изгоняли. Обучение имело сугубо религиозно-философскую основу. Постепенно происходило сближение брахманской и буддийской педагогических традиций, в результате чего сложилась единая культурно-образовательная система.

Эта система пришла в упадок в XI-XII вв., когда значительная часть Индии оказалась под властью вторгнувшихся на ее территорию мусульман. Многие хранилища рукописей были преданы огню. Вначале мусульманские владыки чинили препятствия развитию культуры и образования среди коренного населения. Позже появились властители, которые стали благосклонно относиться к обучению лиц немусульманского происхождения.

Воспитание и образование в средневековой Индии не являлись прерогативой государства и рассматривались прежде всего как личное дело человека и семьи, находящееся в зависимости от религиозных убеждений. Помимо традиционных религиозно-философских учений брахманизма и буддизма, в рамках которых эволюционировали педагогические идеи, обучение и воспитание, заметный отпечаток на теорию и практику воспитания накладывал проникший в Индию ислам. Мусульманская педагогическая концепция носила интеллектуализированный характер. Считалось, что вершины воспитанности достигает человек, который активно использует знания («истинные идеи»). В процессе воспитания и обучения предлагалось находить точные слова и мысли для выражения истинных идей. Среди наук, необходимых для решения таких задач, на особое место ставилась логика.

Непременным условием обучения и воспитания мусульманина было изучение Корана на арабском языке. Кроме того, в XVI-XVII вв. в ряде школ обучали персидскому языку, который использовался чиновниками и учеными.

Система мусульманского образования в средневековой Индии во многом была сходна с той, которая существовала во всем Исламском мире. Вместе с тем, она имела свои особенности.

Образование можно было получать с помощью домашних учителей и в школах. Школы существовали при мечетях и монастырях. Доминировали обучение у частных учителей и обучение в частных учебных заведениях. Материальная поддержка зависела от желаний властей и богатых покровителей. К числу наиболее крупных высших учебных заведений можно отнести даргаб (монастырь) в Дели. Высокой репутацией пользовались медресе Хайрабада, Джампура, Фирозабада. Расцвет этих центров просвещения пришелся на XV-XVII вв. В этот период в десятках учебных заведений, насчитывающих тысячи студентов различных конфессий, преподавали известные ученые и литераторы со всего Востока.

Школьное образование предназначалось для мужчин. Однако почти каждая богатая семья приглашала учителей для обучения девочек.

Примечательные попытки реформирования средневековой системы мусульманского образования в Индии относятся к XVI в. Основатель династии Великих Моголов *Бабур* (1483-1530) поставил цель поддерживать школы для организованной подготовки верных слуг государства. В качестве продолжения такой политики император Акбар (1542-1605) предпринял меры по изменению и обновлению системы образования и воспитания.

Советник императора Аллами выступал против деспотического домашнего воспитания, а также против религиозного фанатизма, сословности в обучении. Источником человеческих пороков он считал дурное воспитание. Правовой мусульманин, Аллами признавал божественную предопределенность жизни и характера человека.

Во дворце Акбара была создана школа для девочек, где изучались гуманитарные науки и персидский язык.

Акбар предпринял попытку ввести для всех подданных, независимо от касты и вероисповедания, единое светское образование.

Однако, отсутствие материальных возможностей для школ, серьезного контроля привели к тому, что эти планы по большей части остались нереализованными. После распада империи на мелкие государства во главе с правителями, относящимся к разным вероисповеданиям, в Индии вновь стали создаваться частные школы и продолжали существовать школы при монастырях и храмах. После колонизации Индии португальцами и англичанами уровень образования резко упал. Однако религиозное воспитание, традиционное семейное воспитание сохранили национальный дух индийского народа, его национально-психологические особенности [123].

К. Маркс писал, что индусы «даже свою покорность уравнивают каким-то спокойным благородством и, несмотря на свою природную медлительность, изумляли английских офицеров своей храбростью...» [235].

Индийцы имеют национально-психологические различия в зависимости от проживания. В северной Индии проживают народы схожие с тибетцами. Они низкорослые и внешне, кажется, что они не обладают физической силой, но очень трудолюбивые, несуетливые. Индийцы центральной Индии, где большинство представителей индоарийской группы – более энергичные, темпераментные, но также трудолюбивые и добрые. Все индийцы стараются вести себя достойно, даже будучи работниками с низким уровнем доходов. Для взрослых и старшего возраста индийцев свойственна созерцательность, что характерно индуистской и буддийской традиции.

Воспитание в семье. В Индии родители начинают воспитывать детей с первого дня их жизни. И основное, чему их учат, – это доброта. Учат всем своим отношением к детям и друг к другу, учат личным примером, учат словами и делами. Терпеливость, которую проявляют в индийских семьях по отношению к детям, вызывает восхищение. Каким бы усталым ни чувствовал

себя человек, как бы горестно он ни был настроен, он никогда не покажет этого детям.

Дети растут в атмосфере доброжелательности. Первые слова, которые они слышат в семье, призывают их к доброму отношению ко всему живому. «Не раздави муравья, не ударь собаку, козу, теленка, не наступи на ящерицу, не бросай камней в птиц, не разорь гнезд, не приноси никому вреда» – эти запреты, расширяясь со временем, принимают новую форму: «Не обижай младших и слабых, уважай старших, не подними нескромного взгляда на девушку, не оскорби нечистой мыслью женщину, будь верен семье, будь добр к детям». Так замыкается круг. И все это сводится к одному – не делай зла, будь добрым и сдержанным в чувствах.

Есть такой известный древнеиндийский афоризм: «До пяти лет обращайся с сыном, как с царем, с пяти до пятнадцати – как со слугой, после пятнадцати – как с другом».

Действительно, Индия является издавна носителем идеи гуманного воспитания. Воспитание высших добродетелей является важной воспитательной задачей как родителей, так и педагогов и государства в целом. Болезненно относятся ко лжи, подлости, разврату. Индийцы очень целомудренный народ, поэтому открыто выступили против сексуального воспитания в школах. Не только религиозные, но и общественные, особенно женские организации подняли волну протестов против публичного обсуждения подобных вопросов в школьных стенах. Ассоциация преподавателей средней школы в провинции Уттар-Прадеша даже угрожала сжечь книги, если уроки сексуального воспитания не будут отменены немедленно.

Чистота отношений в среде индийской молодежи поражает европейцев. Городская молодежь из интеллигентных слоев учится, а до окончания обучения древняя традиция воспрещает общение с женщиной, и этого запрета придерживается большинство молодых людей. Те же, кто не может учиться, а работает, живя в семьях, воспитываются в таком же духе – в ожидании своего брака.

«Вы, европейцы, любите и женитесь, а мы, индийцы, женимся и любим». Это верно. Так оно и есть в большинстве случаев.

Присматриваясь внимательно к жизни индийской семьи, видишь, что нельзя сбрасывать со счетов ее бесспорно положительные стороны.

Молодежь, выросшая в атмосфере прочных семейных отношений и взаимной любви и уважения между родителями, продолжает развивать традиции добрых отношений в семье. Авторы книг об индусской семье всегда с ужасом подчеркивают традиционную невозможность развода по желанию жены. Но практически и разводов по желанию мужа почти не бывает. Не бывает, во-первых, потому, что каждый мужчина с детства приучен смотреть на свою будущую жену как на необходимую и неотъемлемую часть своего существа, без участия которой все дела жизни, по традиционной вере, являются недействительными и бесплодными. Брак

считается актом религиозным, и для обеих сторон в равной мере его расторжение в высшей степени нежелательно. Жена является матерью его детей и заслуживает поэтому благодарности и всемерной поддержки. Итак, только бездетную женщину муж может отослать обратно к отцу. Общественное мнение, которое в жизни индийского общества играет огромную роль, всегда восстанет против развода и осудит и покроет позором семью мужа, если он его осуществит» (<http://www.vashevse.ru/vospitanie-i-razvitie/2013-07-15-11-23-46/9715-2013-10-15-07-27-44>).

Индийская педагогическая традиция, сформировавшаяся в течение тысячелетий, причем опиравшаяся на кастовую систему построения общества, может многому научить современную педагогику. Система воспитания в современной Индии вобрала в себя лучшее, что мог дать сплав индуистской, буддийской и мусульманской педагогических традиций.

Воспитание и образование в современной Индии

В результате система образования в Индии построена по британскому принципу обучения, в виду того, что Индия является бывшей колонией Британской империи.

Дети начинают ходить *в школу с трех-четырёх лет*. Преподавание зачастую ведётся на английском языке, а также на португальском и хинди.

Первая ступень образования составляет десять лет, *вторая* - два года. На этом обязательное среднее образование заканчивается. Следующие три года можно проучиться как в школе (подготовка к поступлению в университет), так и *профессиональном колледже* (здесь учащиеся получают среднее специальное образование). Существуют также специализированные ремесленные школы, где после восьми - десяти лет обучения ученик вместе со средним образованием получает какую-либо востребованную профессию: швеи, механика, слесаря.

Высшее образование, соответственно Болонской системе, имеет три уровня: бакалавриат (от трёх до пяти лет в зависимости от специальности), магистратуру (два года) и докторантуру (три года посещения специализированных курсов и написание диссертации). Университетов в Индии очень много, и они сильно различаются по методу преподавания и направленности. Существуют узкоспециальные учебные заведения, дающие знания, например, исключительно по языку или музыке.

Перед поступлением ученики, как правило, проходят собеседование. Стоимость обучения в государственных школах составляет около ста долларов в месяц. Обучение в частных образовательных учреждениях дороже, но процесс обучения проходит интереснее и разнообразнее. В стоимость обучения входит также питание школьников.

Высшее образование получить в Индии довольно легко. Для поступления в ВУЗ даже не нужно сдавать вступительных экзаменов. В целом индийское образование находится на достаточно высоком уровне, но наиболее качественно здесь обучают фармакологию и ювелирному делу.

Второе высшее образование в Индии можно получить совершенно бесплатно. Для этого достаточно уже иметь некоторый опыт работы по своей специальности и участвовать в специализированной программе правительства Индии.

В Индии большое количество праздников (как общегосударственных, так и местных), поэтому учебный процесс часто прерывается.

Некоторые монастыри превратились во всемирно-известные образовательные центры, такие как Наланда, Викрамшила и Такшашила. Наланда, процветавшая с V по XIII века, была способна разместить в своих стенах порядка 10 тысяч студентов и преподавателей, включая ученых из Китая, Шри-Ланки, Кореи и других стран.

Современная модель воспитания. В Индии считают, что вершиной педагогических, воспитательных достижений является духовная педагогика. И наиболее яркое представление об этом удивительном явлении дает опыт Бангалорской школы. В основе всей ее программы лежит духовное и нравственное воспитание.

Школа была открыта в 1961-1962 гг. в Бангалоре на основе идей индийского мыслителя Ауробиндо Гхоша. Главным принципом – создать для детей атмосферу счастья, любви, свободы в мыслях. Директор школы Адити Васиштха, отвечая на вопросы главного редактора журнала «Вестник Ариаварты» Антона Малыгина, говорила: «Мы с удовольствием занимаемся с детьми всеми предметами, но изучая предметы, в дополнение к ним они должны развить в себе интегральную, совершенную, утонченную личность, стать достойными людьми, гражданами мира. Дети изучают различные предметы, занимаются музыкой, танцами, учат санскрит, поют шлоки. И все это происходит в атмосфере любви, благожелательности, товарищества. У детей много занятий, которые они любят. Общение с учителями для них радость. Я настаиваю на том, чтобы учителя относились к своим ученикам, как к собственным детям... В нашей школе мы создаем для детей атмосферу радости и любви, атмосферу чистоты и желания развиваться и в то же время воспитываем у них внутреннюю дисциплину» [228].

Дети обучаются здесь с трех лет. Направлениями его образовательной концепции (в нашей интерпретации) являются: помощь в формировании мировоззрения на основе духовных ценностей, организация духовно-ценностной деятельности, помощь в самосовершенствовании личности, создание особой культурной среды на основе духовных ценностей. Опираясь на ведическую традицию, Шри Ауробиндо привнес новые духовные смыслы развития новой человеческой цивилизации, где приоритет отдается самосовершенствованию человека во имя всеобщего Блага. Меняются способы и средства воспитания.

Важным направлением является духовно-нравственное воспитания, развитие нравственной устремленности личности. Умственное воспитание направлено прежде всего на мотивации ребенка к познанию, которую он смог сохранить до конца своей жизни, освоению интеллектуальных и

познавательных способностей. Физическое воспитание должно рассматриваться как освоение физической культуры, выработки положительных привычек, усердия, воли, дисциплины, способности к преодолению трудностей. Физическое воспитание является основой для успешного духовного развития личности.

Школа создана в соответствии с индийской национальной традицией, основанной на глубинном взаимодействии учителя и ученика, устремленного к постижению духовных ценностей. При этом учитываются и современные европейские, скорее английские, элементы организации образования и нормы. Школа эта частная, но общий объем знаний дается по государственным стандартам. На 3000 учеников приходится примерно 130 учителей.

Школа создана в соответствии с принципом преемственности дошкольного, начального и среднего образования. Принимают всех желающих, причем директор беседует с каждым поступающим. Огромную роль в открытии этой школы, создании архитектурного проекта и его выполнении, разработке образовательной концепции школы сыграл С.Н. Рерих, выдающийся художник и философ, исследователь культуры Индии, сын всемирно известного художника Н.К. Рериха. Педагоги с первых дней записывают свои наблюдения, которые ведутся до окончания ребенком школы. Школа размещается в двух зданиях, которые называются «Прогресс» и «Гармония». Классы по 30–35 человек. Благодаря высококвалифицированной работе педагогов, опирающихся в своей деятельности на идеи саморазвития личности, обеспечивается высокий уровень подготовки выпускников, для которых в Бангалорском университете открыт колледж для учеников, окончивших школу имени Шри Ауробиндо. Этот колледж готовит преподавателей, способных продолжить распространение интегрального образования в других школах. Интегральная концепция рассматривает мир как целостную систему и представляет новый, комплексный подход к учебе, отличный от тех, к которым мы приучены. В рамках интегральной методики изучаются не отдельные темы, а их широкое полотно, позволяющее проводить связи различными явлениями и охватывать взором общую картину.

В бангалорской школеглавная роль отводится эстетическому развитию учащихся, пониманию красоты во всех ее проявлениях жизни. «Почему так важны поиски и культивирование красоты? – пишет С.Н. Рерих. – Потому что это поиски чего-то более совершенного, чего-то такого, что выше нас, что выходит за пределы повседневности. Подобный лаборатории духа, великий поиск более совершенной жизни, высокого идеала, которому можно следовать и к которому можно стремиться».

Преподаватели максимально ориентируют учащихся на самовоспитание и самообразование, чтобы дети могли открыть и реализовать свой путь достижения Идеалов красоты. Предметно-практическая среда школы в полной мере соответствует ее ведущей идее – постижение

Прекрасного: территория утопает в зелени, наполненная благоуханием цветочных ароматов. На первом этаже, во внутреннем дворике, – настоящий сад, в котором много роз. В саду стоят две древние каменные скульптуры из индийского храма. По всем этажам на стенах репродукции картин Н.К. и С.Н. Рерихов и других художников. Там есть изображения красивых видов природы, звездного неба, цветов, детей и животных. Есть специальный стенд, на котором вывешивают вырезки из журналов и газет последних научных открытиях и достижениях. На первом этаже около приемной хранятся подарки со всего мира. Предметная обустроенность школы полностью соответствует ведущей идеи этического и эстетического саморазвития личности. В школе сложились свои традиции: праздники, взаимоотношения мальчиков и девочек. Ученики, как и учащиеся большинства индийских школ, имеют свою школьную форму, свой герб, гимн, флаг. День начинается с поднятия школьного флага, когда все собираются во внутреннем дворе школы на спортивной площадке для пятиминутной молитвы (чтение молитв в школах Индии обязательная традиция).

Во всех коридорах и классах есть доски, на которых цветными мелками раз в неделю пишутся изречения этически-философского содержания, например:

«Чем выше цель человека, тем лучше его деяния, тем лучше человек»,
«Главное – не стать лучше других, а стать лучше себя вчерашнего»,
«Переделайте себя, если вы хотите переделать весь мир»,
«Вы должны воздержаться думать о тех, о ком вы не можете думать хорошо»,
«Побеждай любя – и ты победишь все»,
«Ищи радостно – и все ответит тебе»,
«Есть предел словам, но нет границ чувствам и вместимости сердца»,
«Молчание – это великое искусство вести беседу»,
«Мы всегда окружены тем, о чем помышляем»,
«Истина – единственный источник мужества»,
«Будем всегда стремиться к Прекрасному».

Основное внимание в школе уделяется нравственному воспитанию. Каждый день, каждый час общения педагога с детьми насыщен постижением духовных смыслов, построенных на этических принципах, что помогает ребенку осознать свой путь движения к совершенству через служение человечеству и мирозданию.

Дети ведут дневники, в которых есть страница для записи как понравившихся, так и собственных изречений. С ребятами регулярно проводят нравственные беседы. Они пишут домашние задания, в которых размышляют о жизни и смерти, добре и зле, мужестве и малодушии... Всем детям советуют в течение дня проводить один час в молчании.

Таким образом, школа в Бангалоре соответствует современным тенденциям развития образования, основанного на идеях духовно-нравственного самосовершенствования личности, создания системы помощи и поддержки ребенку в процессе его саморазвития в условиях культурно-

воспитательной среды. Постигание Прекрасного, осмысление духовных и нравственных идей создают крепкую основу для развития целостности личности, способной к преодолению жизненных препятствий, восхождению к совершенству.

Вот как рассказал о посещении этой школы один из российских журналистов.

«Мы сидим с директрисой в тенечке в углу просторного внутреннего двора. На другом его конце, достаточно далеко от нас, нескончаемой струйкой вливаются в классы веселые отдохнувшие дети. И почти каждый, заметив издали нас, специально делает крюк и, подбежав, радостно здоровается с директрисой. А та, улыбаясь, говорит каждому ласковые напутственные слова.

Можете вы представить что-либо подобное в какой-либо из наших школ? Чтобы детям доставляла радость встреча с директором? Чтобы специально подойти и поздороваться, хотя для этого надо пробежать под палящим солнцем не один десяток метров?

Вся школа звенит от счастья, вся школа цветет улыбками. Все вежливы, хотя никто не ходит по струночке, учителя не рывкают, ученики не дерутся, чужой человек проходит по светлым коридорам как долгожданный гость, не боясь, что по нему пробегут старшеклассники, как стадо несущихся бизонов.

Родители, узнав о существовании школы (в частности, из объявлений в газетах) приводят своих детей на беседу с директрисой. Эта первая беседа остается в памяти ребенка как забавная игра — добрая тетя показывает ему картинки, шутит с ним, причем на его родном языке: это немаловажная деталь для многоязычной Индии. Для директрисы же эта беседа — исходный момент определения личности будущего школьника. Показывая картинки, она отмечает его реакцию. Смеясь и играя, определяет степень его развития. Результаты беседы находят отражение в первом описании характера, со всеми плюсами и минусами. Записи эти она сохраняет у себя навсегда, но ни родителям, ни детям, даже по прошествии времени, не демонстрирует.

Раскрытие личности, построение характера — вот цель школы. Не просто дать знания, а научить учиться. Научить думать, приучить размышлять. Проводятся уроки медитации, уроки памяти. Один час в день советуют проводить в молчании, говоря лишь самое необходимое. Советы учителей иногда бывают неожиданными, как например: не хочется учить по учебнику — возьми сугубо научную книгу на ту же тему и заставь себя прочесть хотя бы половину; после этого учебник будет читаться легко и с интересом.

Наряду с общеобразовательными предметами учат йоге, учат терпению и терпимости, учат даже улыбаться. Не стыдятся проявлять свою любовь к детям, обнимают их, гладят, шутят — при этом нет ни чувства превосходства над учениками, ни избирательности и любимчиков.

«Каким должен быть учитель?» — спросил я директрису. «Три момента важны, — ответила Адити Васшитха, — самоуважение учителя, но и понимание относительности своей важности; самоконтроль, не позволяющий

ни гнева, ни обиды; жизнь в соответствии с проповедуемыми принципами. И еще одно, – добавила она, помолчав, – надо сделать так, чтобы учителя, у которых плохо дома, черпали бы силы в школе».

Моральное обучение расцветает в этой атмосфере добра и взаимоуважения. Оно идет по хорошо разработанной программе, по специально написанным учебникам. В младших классах читают истории всех времен, разбитые по разделам, например, истории о мужестве – это замечательная возможность вспомнить и своих героев, и отдать должное героям других стран! Но читая учебник дальше, ребенок узнает, что есть мужество не только физическое, но и еще более трудное – внутреннее, духовное. Мужество не согласиться, мужество заступиться, мужество пойти против толпы. Другие главы рассматривают такие темы, как искренность, терпение, строительство и разрушение.

Дети постарше изучают такие непривычные для нас тексты, как «Дисциплина», «Отношение к еде», «Как учиться?», «Как развивать свое тело» – а рядом с ними и совсем уже серьезные темы: «Идеал», «Смерть» и т.д. Учитель не тратит время урока на изложение темы, его дело – завязать и направить дискуссию, вовлечь в нее всех – и разве не учится при этом педагог у своих собственных учеников?

В школе царит атмосфера свободы. Это совсем не так: свобода здесь вполне управляемая, хотя, конечно, ни о какой палочной дисциплине и речи быть не может. Дискуссии и споры заканчиваются жесткими экзаменами два раза в учебном году, кроме того, в конце месяца проводятся тесты. Ежемесячно на общем собрании выдают сертификат лучшим ученикам и особые «карточки успехов» тем, кто улучшил за этот месяц свои отметки.

И вот здесь необходимо остановиться на одном моменте, который имеет принципиальное значение. «Карточка успехов» выдается (под аплодисменты всей школы) не тому, кто обошел других, а тому, кто превзошел свои собственные результаты прошлого раза. Не тому, кто «лучше всех», а тому, кто стал лучше самого себя. Каждый ребенок соревнуется не с зубрилой — соседом по парте, а с самим собой прошлого месяца. И пусть другой ученик получил две «карточки успеха», а ваш ребенок только одну, но он поднялся над самим собой вчерашним!

И с этим связано еще одно, очень тонкое обстоятельство: всем родителям раз в два месяца рассылается информация об успехах их ребенка, причем — только положительная! Чтобы ребенок гордился своим табелем, а не стыдился его. От родителей ждут помощи, чтобы не получилось так, что они сдали ребенка, а дальше отдувается только школа. Специальные педагогические бюллетени, которые рассылают родителям, таким образом незаметно воспитывают и их. Родителей приглашают в школу, и они рассказывают детям о своих профессиях. Если у них проблемы, то по субботам (день не учебный) они приходят к учителям и беседуют с ними без детей и без директрисы.

Кстати, еще одна деталь. В каждом из двух зданий школы есть, помимо ведущих уроки педагогов, еще по два учителя — один из них всегда сидит в кабинете и готов ответить на любые организационные вопросы, а другой ходит по этажам, чтобы прийти на помощь, если потребуется — вдруг у кого-то из учеников заболит голова или живот...

По субботам собираются все учителя, слушают лекции, обсуждают события в школе и стране, говорят о «Правилах поведения» — не учащихся, а учителей! Вот некоторые из этих правил для учителей:

- «Никогда не требуйте от других того, что вы не делаете сами».
- «Никогда не говорите ребенку — это тебе пока нельзя, вот вырастешь, тогда...».
- «Школа — семья, страна — семья, человечество — семья».

А вот еще один очень важный момент: даже когда директрисе приходится вызывать «на ковер» нашкодившего школьника, она обязательно улыбается ему и — самое главное, — он разговаривает с ней сидя! Ни в коем случае нельзя унижать ребенка, нельзя заставлять его стоять перед директорским столом, — это правило соблюдается неукоснительно.

И последнее, самое трогательное, открывающее всю тонкость индийской души. В школе принята форма, и за ношением ее строго следят (другое дело, что в отличие от наших школ, у них есть свой портной, и поэтому их форменные платья не похожи на безразмерные балахоны). Прийти на занятия (кроме дополнительных в субботу) не в форме — немыслимо. И только один раз в году каждый ученик приходит в обычной, не форменной одежде. Это происходит в его собственный день рождения. И он идет по коридорам, и все поздравляют его: ведь школа — это большая семья. Как вся Индия. И как все человечество» [86].

Вот так живет и работает в Индии совершенно новая школа — школа духовности, школа жизни. Собранный по крупицам, отсеянный веками, ее опыт вполне может быть адаптирован к нашим условиям и нашим традициям. Если мы хотим, чтобы новое тысячелетие стало тысячелетием терпимости и надрелигиозной духовности, воспитатели обязаны помочь ребенку стать тем, кем его изначально задумала природа: гражданином Земли, соединяющим в себе макро- и микрокосмос.

«Если вы хотите найти Бога, то служите Человеку», — так сказано в Ведах...

Вопросы для самоконтроля:

1. Выявите проблемы воспитания детей в мусульманских странах.
2. Сравните системы образования в странах Африки и Азии (по выбору студента).
3. Проведите кросс-культурный анализ воспитания в странах Африки.
4. Раскройте пути развития образования в мусульманских странах.
5. Выявите этнопсихологические особенности Японии, Китая, Индии.
6. Как национальные особенности влияют на воспитание в мусульманских странах?

7. Какие компоненты культурно-воспитательной среды обеспечивают эффективность воспитательного процесса в Бангалорской школе имени Ауробиндо Гхоша?

Примерная тематика рефератов:

1. Историко-педагогические традиции воспитания в странах Африки и Азии (страна по выбору студента).
2. Современные модели воспитания в странах Африки и Азии (страна по выбору студента).
3. Современная система образования в странах Африки и Азии (страна по выбору студента).

Литература:

1. Боярчук Ю.В. Японская школа: принцип связи с жизнью // Воспитание школьников. - 1997. - №5.
2. Галаган А.И. Образование в КНР и России в 1990-2002гг.:сравнительный анализ//Социально-гуманитарные знания. -2004-№6
3. Джурицкий А.Н. Сравнительная педагогика. М.: Академия,1998, 176 с.
4. Джурицкий А.Н. История педагогики: Учеб. пособие для студ. педвузов. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 432 с.
5. История Востока. В шести томах. Часть IV. Восток в новое время. Книга 2. М., 2005.
6. Крылова Н.Б. Культурология образования //Новые ценности образования. - М.: Народное образование, 2000. - Сб. №10. - 272 с.
7. Латыш Н.И. Основные противоречия, тенденции и концепции развития образования в современном мире // Образование на рубеже веков. - М., 2000.
8. Новейшая история стран Азии и Африки. XX век. Под ред. А.М. Родригеса. Учебник для вузов в 3-х частях. М., 2004.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование особенностей воспитания в странах Западной Европы, Америки, Австралии, Африки и Азии показало, что для современного динамически меняющегося общества, в условиях глобализации экономики, его информационной культурной парадигмы, эффективными, с точки зрения результата (культуросообразной личности), являются следующие элементы воспитания: ориентация на демократическое устройство, использование методов и технологий свободного воспитания (свобода выбора, свобода занятий, интерактивное обучение, рефлексия, творчество, самоуправление и пр.), формирование самодисциплины, социально активных качеств (воли, оптимизма, усердия и др.), социокультурных способностей на основе духовных и нравственных ценностей, направленных на Всеобщее Благо. Эти компоненты необходимо развивать в воспитательных системах (моделях воспитания) образовательных учреждений с учетом национальных особенностей и историко-педагогических традиций и опыта.

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ

АБЕЦЕДАРИЙ - средневековый букварь, по которому учили в церковных школах начальной степени.

АДАПТАЦИЯ (приспособление) - это процесс и результат становления человека социальным существом (13)

АКТИВНОСТЬ - проявление инициативы, основанной на внутренней обусловленности поведения личности, потребности в развитии и саморазвитии (6).

АКТУАЛЬНОСТЬ - это то, что необходимо в настоящее время (13)

АЛКОГОЛИЗМ – форма девиантного поведения, характеризующегося патологическим влечением человека к спиртному и приводящая к социальной деградации (12).

БАЗОВАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ – необходимый минимум общих способностей человека (нравственных, интеллектуальных, физических, эстетических, экологических, экономических, правовых и т.д., в том числе способностей к жизненному самоопределению и самореализации), его ценностных представлений и качеств, без которых невозможна как социализация, так и оптимальное развитие генетически заданных дарований личности (1).

БЕСЕДА – метод психолого-педагогического исследования с целью выяснения индивидуальных особенностей личности, в практической деятельности людей - способ взаимообмена информацией, осмысления идей ее участниками (8).

БРАК - исторически обусловленная, санкционированная и регулируемая обществом форма отношений между мужчиной и женщиной, определяющая их права и обязанности по отношению друг к другу (9).

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ - согласованная деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы или задачи (6).

ВЗАИМОПОНИМАНИЕ - это система чувств и взаимоотношений, позволяющая согласованно достигнуть целей совместной деятельности или общения, максимально способствуя соблюдению доверия и интересов, предоставляя возможность для самораскрытия способностей каждого (6).

ВИДЫ ИННОВАЦИЙ:

– образовательные педагогические технологии;

– содержание образования;

– технологии управления учебными заведениями.

ВНЕУРОЧНАЯ РАБОТА – внеклассная работа, составная часть учебно-воспитательного процесса, одна из форм организации свободного времени учащихся (авт.).

ВНЕШКОЛЬНАЯ РАБОТА – составная часть системы образования, способствует реализации социальной, рекреативной (отдых, восстановление сил) и досуговой функций свободного времени, взаимодействующая с учебно-воспитательным процессом школы, осуществляемая по месту жительства в учреждениях дополнительного образования вне школы (авт.)

ВОСПИТАНИЕ – относительно социально контролируемый процесс развития человека в ходе его социализации (9).

ВОСПИТАНИЕ – целенаправленная профессиональная деятельность педагога, соответствующая максимальному развитию личности ребенка, вхождению его в контекст современной культуры, становлению как субъекта собственной жизни, формированию его мотивов и целей (авт.).

ВОСПИТАНИЕ (ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА) – целенаправленный процесс по созданию условий для развития личности (авт.).

ВОСПИТАНИЕ (ПЕДАГОГИКА СВОБОДЫ) – создание условий по оказанию помощи ребенку в развитии индивидуальности (3 – С. 10-38).

ВОСПИТАНИЕ (СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА) – целенаправленный процесс социализации и индивидуализации личности (авт.).

ГЕРБ - официальный символ (авт.).

ГИМН - торжественная песня, отражающая идеи и принципы большинства членов сообщества (авт.).

ГОРОДСКИЕ УЧИЛИЩА – повышенные начальные школы для детей городского населения; учреждены (1872) по проекту Н.Х.Весселя взамен уездных училищ. Срок обучения 6 лет, деление на классы зависело от средств и числа учителей.

ГОРОДСКИЕ ШКОЛЫ – начальные школы в городах Западной Европы, в 15-18 вв., возникли из слияния гильдейских школ и цеховых школ. Находились в ведении городских магистратов.

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА В СФЕРЕ ВОСПИТАНИЯ – определение задач воспитания и стратегии их решения, разработка законодательства и выделение ресурсов, поддержка воспитательных инициатив, что в совокупности должно создавать необходимые и достаточно благоприятные условия для развития и духовно-ценностной ориентации подрастающего поколения в соответствии с позитивными интересами человека и запросами общества. (12).

ГОСУДАРСТВЕННАЯ СИСТЕМА ВОСПИТАНИЯ – совокупность государственных организаций, деятельность которых направлена на реализацию воспитательной политики государства. Она включает в себя три уровня: федеральный, региональный, муниципальный. (12).

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ШКОЛЫ – 1) в древних Афинах начальные школы для мальчиков 7-12 лет (школа грамматиста) с преподаванием чтения, письма и счета. 2) В Древнем Риме повышенная начальная школа для детей патрициев и всадников с преподаванием грамматики, римской литературы и греческого языка. 3) В России 17 в. школа при некоторых монастырях для изучения греческой и латинской грамматики и античной литературы.

ГРУППА СОЦИАЛЬНАЯ – относительно устойчивая совокупность людей, связанных системой отношений, регулируемых общими ценностями и нормами. (12).

ГУМАНИЗМ – признание ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей, утверждение блага человека как критерия оценки общественных отношений (6).

ГУМАННОСТЬ - человечность, человеколюбие (авт.).

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ – поведение, которое не согласуется с социальными и моральными нормами, не соответствует ожиданиям группы или всего общества (9).

ДЕПРИВАЦИЯ СОЦИАЛЬНАЯ – отсутствие, ограниченность условий для нормального развития ребенка (12).

ДЕТСКИЕ ДОМА - это воспитательные учреждения для детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей вследствие их смерти, лишения родительских прав и т.д.

ДИАГНОСТИКА — количественная оценка и качественный анализ педагогических процессов, явлений и т.п. с помощью специально разработанных научных методов (12).

ДИАГНОСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ – процесс изучения личности ребенка и коллектива с использованием различных методов исследования с целью определения проблем ребенка или группы, уровня воспитанности, обученности и других результатов и процессов деятельности педагогов (12).

ДИСКУССИЯ — метод убеждения, призванный путем вовлечения воспитанников в обмен мнениями по общественно и личностно значимым проблемам, вызывающим в коллективе разногласия, порождающим различные точки зрения, обеспечить выработку, поддержку и развитие у учащихся верных в научном и моральном отношении представлений, Наряду с этим дискуссия предполагает также критику и преодоление ошибочных и неверных взглядов (8).

ДИСПУТ — одна из традиционных и широко практикуемых форм, где метод дискуссии находит наиболее полное свое выражение (8).

«**ДОМОСТРОЙ**» – древнерусский свод правил поведения в общественной жизни, в быту. Сохранились тексты «Д.», написанные, предположительно, в Новгороде в конце 15 в. и в середине 16 в. (составитель последнего иерей Благовещенского собора Сильвестр).

ДРУГОДОМИНАНТНОСТЬ - ориентированность или направленность личности на другого (6)

ДУХОВНОСТЬ – стремление к внутреннему совершенствованию, потребность в постижении законов Космоса, познании мира, себя, смысла и назначения своей жизни, развитие тех качеств, которые способствуют процветанию мира, возвращению человечности. Духовность – это интегральное свойство личности, проявляющееся в потребности жить, творчески созидать в соответствии с идеалами истины, добра, красоты, – выступает как показатель уровня человеческих отношений, чувств, нравственно-эстетической, гражданской позиции, способности к сопереживанию, состраданию и милосердию.

ДУХОВНО-ЦЕННОСТНОЕ ВОСПИТАНИЕ – это целенаправленная деятельность воспитателя по созданию условий, направленных на формирование, развитие и саморазвитие разнообразных качеств и способностей личности, основанных на духовных ценностях.

ДУХОВНЫЕ ЦЕННОСТИ – всё созданное человеком, способствующее положительному влиянию на душу, возвышающее личность над миром материи, устремляющее её к Высшему и прекрасному. Духовные ценности обязательно содержат в себе высокую идею, являя воплощение Высшего идеала (О. Г. Дробницкий).

ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – взаимосвязанная совокупность различных видов работы, обеспечивающая удовлетворение потребностей конкретных человека, коллектива, группы с учетом требований и потребностей более широкой социальной среды и всего общества (9).

ЗАЩИТА ДЕТСТВА – охрана прав и свобод ребенка, охрана от плохого обращения или эксплуатации (авт.).

ЗЕМСТВА И ПРОСВЕЩЕНИЕ. Земства – органы местного самоуправления в России; созданы в 1864. Губернские и уездные управы действовали в 34, а к 1914 в 43 (из 60) губерниях. В сфере образования основным направлением деятельности земств была подготовка учителей для начальных школ (организация учительских семинарий, летних курсов, учительских съездов и др.).

ИЕЗУИТСКОЕ ВОСПИТАНИЕ – система воспитания, разработанная педагогами католического ордена иезуитов (Societas Jesu, Общество Иисуса основано в 1534 И. Лойолой). Одним из главных направлений деятельности ордена в сфере образования было создание сети учебных заведений и воспитание юношества из привилегированных или зажиточных слоёв в духе преданности католицизму.

ИННОВАТИВНОСТЬ – это эмоционально-оценочное отношение к нововведениям, различие в восприимчивости субъектов к инновациям, к новым в данной системе идеям, опыту, представляющее собой в большей степени не только движение по распространению новшеств, а черту личности, которая характеризуется высоким чувством нового, стремлением к творчеству.

ИННОВАЦИИ – это такие актуально значимые и системно самоорганизующиеся новообразования, возникающие на основе разнообразия инициатив и новшеств, которые становятся перспективными для эволюции образования и позитивно влияют на его развитие, а также развитие более широкого мультикультурного пространства образования (6)

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА – разработка, □ распространение и применение образовательных инноваций.

ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС – мотивированный целеустремленный и осознанный процесс создания, освоения, использования и распространения современных идей (теорий, методик, технологий, проектов), актуальных и адаптированных к данным условиям.

ИННОВАЦИЯ – реализованное нововведение в образовании: содержании, методах, приемах и формах учебной деятельности и воспитания личности (методиках, технологиях), в содержании и формах организации управления образовательной системой, а также в организационной структуре заведений образования, в средствах учебно-воспитательной деятельности и в подходах к социальным услугам в образовании, которое существенно повышает качество, эффективность и результативность, учебно-воспитательного процесса. □ Конечный результат инновационной деятельности воплощается в виде нового содержания, формы организации педагогического процесса или социального проекта, который используется в практической деятельности, а также в новом подходе к социальным услугам в образовании.

ИНСТИТУТЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ – это исторически сложившиеся, устойчивые формы организации совместной деятельности людей, направленной на воспитание, развитие и подготовку детей и молодежи к самостоятельной жизнедеятельности, к их адаптации в изменяющемся социуме и их интеграции в общество (6).

КИТАБ – низший уровень школ в мусульманском образовании.

КЛАССНЫЙ ВОСПИТАТЕЛЬ – профессиональный работник в области воспитания, осуществляющий помощь и поддержку ребенку и классному коллективу в решении их проблем в процессе социализации и индивидуальном развитии. Осуществляет деятельность в вверенном ему классном коллективе, может иметь до половины ставки учителя по учебной дисциплине.

КОНФУЦИАНСТВО – этико-политическое учение в Древнем Китае, разработанное философом Конфуцием (6 в. до н.э.). В основу социального устройства Конфуций ставит нравственное самоусовершенствование и соблюдение норм этикета ("ли"). Со 2 в. до н.э. до Синьхайской революции 1911-1913 гг. является официальной государственной идеологией.

КУЛЬТУРА - это сумма духовных достижений и памяти человечества; творческое самовыражение людей (результат и процесс творчества); совокупность общественных смыслов, знаков и символов; система норм и образцов поведения, бытующих в обществе; основа социального поведения, унаследованная от предыдущих поколений (язык, теоретические идеи, повседневно культурно организованные виды деятельности); способ жизни и жизнедеятельности, а также их контекст; совокупность материальных и духовных ценностей; плотность опыта: достижения личности, приобретаемые ею и приобщающие ее к сумме общечеловеческих достижений (6).

КУЛЬТУРНАЯ СРЕДА В ЦЕЛОМ – пространство жизнедеятельности людей. Это – окружающее человека пространство, освоенное им и неосвоенное (но потенциально возможное), предметное и знаковое, ценностное для него и нейтральное. Это – и макросреда, и непосредственное социокультурное поле общения, микросреда, где личность активно действует и реализует себя как субъект культуры и где, главное, он выбирает наиболее значимое как материал для самообразования и самостроительства. (6)

КУЛЬТУРНАЯ СРЕДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ – это пространство (пространство – совокупность взаимосвязанных элементов определенной системы (Е.Н. Богданов)) взаимодействия его субъектов по созданию ценностных, базовых, функционально-образующих, предметно-практических компонентов, обеспечивающих процесс развития и саморазвития базовой культуры школьника, педагогической культуры учителей и родителей учащихся (авт.).

КУЛЬТУРНАЯ СРЕДА ШКОЛЫ – совокупность материально-технических, знаково-символических, информационных и психолого-педагогических условий, влияющих на

культурное развитие и саморазвитие детей и взрослых в пространстве образовательного учреждения или учебного заведения (6).

КУЛЬТУРНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ – это совокупность разнообразных условий (материальных, символических, организационно-управленческих, психолого-педагогических, информационных, коммуникативных, интерактивных, духовно-нравственных, инноваций, традиций, поддержки и саморазвития), созданных педагогами, влияющих на процесс культурного развития и саморазвития детей и взрослых в пространстве образовательного учреждения (авт.).

ЛИЧНОСТЬ – понятие, обозначающее совокупность психологических качеств человека, составляющих его индивидуальность и определяющих его социальные поступки, поведение среди людей (13).

МЕДРЕСЕ – высшие религиозные учебные заведения в мусульманских странах.

МЕКТЕБЫ (араб. мактаб – место, где пишут) – начальные конфессиональные школы у мусульман. Возникли в 7–8 вв. в Аравии. Распространилось в странах Ближнего и Среднего Востока, Азербайджане, Поволжье, и Сибири. Создавались обычно при мечетях.

МЕНТАЛИТЕТ – глубинный духовный склад, совокупность коллективных представлений на неосознанном уровне, присущих этносу как большой группе людей, сформировавшейся в определенных природно-климатических и историко-культурных условиях (11).

МЕНТАЛЬНОСТЬ – система устоявшихся образов, представления и мировосприятия социальных групп, которые определяют общие черты отношений и поведения входящих в нее людей, применительно к феноменам их бытия (11).

МЕТОД ПАРАЛЛЕЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ (А.С. Макаренко) – воздействие на поведение, отношение к работе ребенка не только педагогом, но и привлечение ученический актив, членов коллектива к оказанию помощи однокласснику (7 – 580 с.)

МЕТОДЫ СТИМУЛИРОВАНИЯ (В.М. Коротов, А.Ю. Гордин) – прямое или непосредственное назначение стимулов ускорять или тормозить определенные действия (8)

– методы, формы, средства развития личности,

МИКРОСОЦИУМ – действующая на определенной территории общность, включающая в себя семью, соседство, группы сверстников, различные общественные, государственные, религиозные, частные и воспитательные организации, а также неформальные группы жителей (11).

МОТИВАЦИЯ — процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения личностных целей и целей организации (2).

НАПРАВЛЕННОСТЬ – тенденция в поведении человека, которая проявляется в мировоззрении, духовных потребностях и делах (9).

НОВОМЕТОДНЫЕ ШКОЛЫ – джадистские школы, мусульманские начальные и средние учебные заведения, возникшие в России в 80-х гг. 19 – начале 20 вв. Создавались в Приуралье, Сибири, Крыму, Средней Азии и Азербайджане.

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ – формирование долга, ответственности, гуманности, справедливости, чести, благородства в отношении человека к другим людям, обществу (12).

образовательные, дидактичные, воспитательные системы;

ОБЩЕСТВО – совокупность сложившихся в стране социальных отношений между людьми, структуру которых составляет семья, социальные, возрастные, профессиональные и иные номинальные и реальные группы, а также государство (2).

ОБЩНОСТЬ СОЦИАЛЬНАЯ – совокупность людей, которая характеризуется общими для данной группы условиями жизнедеятельности; принадлежностью к исторически

сложившимся территориальным, культурным, религиозным, профессиональным образованиям, к тем или иным социальным организациям и институтам (12).

ОТКРЫТАЯ СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА – неформальная, нерегламентированная структура социальной среды, где осуществляется общение и деятельность вне официальных институтов воспитания (9).

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА - совокупность нравственных, профессиональных позиций, основанных на гуманистических ценностях: принятие личности каждого ребенка, готовность к оказанию ему помощи в его саморазвитии; методов воспитания; личностно-профессиональных качеств, выработанных на основе опыта и индивидуальных особенностей личности, таких как эмпатия, уважение и любовь к детям, готовность к помощи и защите ребенка, специфических профессиональных умений педагога-воспитателя, содержание которой выражено в онтологическом, аксиологическом, методическом и личностно-творческом компонентах (авт.).

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА - 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, в развитии индивидуальности (3 – С. 10-38).

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА — социально обусловленная целостность активно взаимодействующих участников педагогического процесса, духовных и материальных факторов, направленная на формирование личности, способная к саморазвитию окружающей действительности.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНИКА - элемент педагогической технологии, состоящий из системы умений, обеспечивающих педагогу подготовку его организма как инструмента воздействия (вербальные и невербальные, социально-перцептивные, коммуникативные умения, управление эмоциональным состоянием) (16).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕКТИВ — это относительно устойчивая группа людей, объединенная профессиональными, общественно значимыми целями деятельности, имеющая органы руководства (15).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС - это специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач (В.А. Сластени)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭТИКЕТ – совокупность норм поведения учителя с учеником, их родителями, коллегами (авт.).

ПЕРСПЕКТИВА — метод педагогического стимулирования, который вызывает к жизни общественно полезную деятельность детей путем выдвижения перед ними увлекательных, значимых целей. А. С. Макаренко различает перспективы близкие, средние и дальние (7)

ПРИЗРЕНИЕ – внимание, участие, милосердие. Призрение как социальный институт разбивается в России с принятием христианства. Тесно связано с благотворительностью.

ПРИНЦИПЫ - моральные устои человека, связанные с его воспитанием и окружающей средой. Принцип — основа, руководящая идея (5).

ПРИНЦИПЫ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ – основные, исходные положения, на базе которых разрабатываются в теории и реализуются на практике содержание, формы и методы социального воспитания (9).

ПРИРОДОСООБРАЗНОСТЬ – воспитание, обучение и социализация ребенка строятся на основе законов физического и психического развития личности.

ПРИХОДСКИЕ ШКОЛЫ – учебно-воспитательные заведения элементарного типа для населения, относившегося к одному церковному приходу. Возникли в Западной Европе в период раннего Средневековья. Гл. цель – нравственно-религиозное воспитание, подготовка клириков, хористов (назывались также школами хористов и певческими

школами). В П. ш. обучали также основам грамотности. В период позднего Средневековья в некоторых гор. П. ш. могли изучаться предметы тривиума (см. Семь свободных искусств). Обучение, как правило, бесплатное.

ПРОБЛЕМА - вопрос, связанный с определёнными затруднениями, выносящимися на обсуждение большинством 5).

ПРОГНОЗ — вероятностный вариант будущего состояния школы. Смысл прогнозирования состоит в выявлении перспективных проблем, подлежащих решению в определении путей достижения заданных результатов (авт.).

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ (греч. «знание») — разновидность научного предвидения 5).

ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ - способы, направленные на достижение психического равновесия, снижения психологического напряжения, помощи в разрешении личностных проблем 12).

РАЗВИТИЕ – процесс закономерного развития личности в результате ее социализации 17).

РЕАБИЛИТАЦИЯ – помощь человеку ввиду болезни или социальных причин для восстановления личностных, социальных, правовых ресурсов (авт.).

РЕФЛЕКСИЯ – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний; умение видеть себя глазами другого человека 2).

САМООЦЕНКА - способность адекватно оценивать свои действия и возможности (авт.).

САМОУПРАВЛЕНИЕ УЧЕНИЧЕСКОЕ - система органов, регулирующих действия учеников, включающая в себя лидеров среди сверстников, пользующихся авторитетом, как у школьников, так и педагогов 8).

СВОБОДНОЕ ВОСПИТАНИЕ - создание особой культурной среды детства и юности на основе демократических свобод, с учетом особенностей детских, подростковых и молодежных субкультур, при взаимном уважении и равноправии воспитателей и воспитанников, права на открытое выражение своего мнения.

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ – более или менее осознаваемые усилия по возвращению ребенка, предпринимаемые старшими членами семьи, которые направлены на то, чтобы младшие члены семьи соответствовали имеющимся у старших представлениям о том, каким должен быть и стать ребенок, подросток, юноша 9).

СЕМИНАРИИ – тип среднего специального учебного заведения. Наибольшее распространение получили для профессиональной подготовки духовенства (духовные), а также для подготовки преподавателей начальной школы (учительские). Духовные С. стали открываться в странах Западной Европы со 2-ой половины 16 в. В России С. ведут историю от архиерейских школ, которые указом 1737 преобразовывались в учебные заведения с повышенным курсом обучения.

СЕМЬ ИСКУССТВ – семь наук, изучаемых в школах повышенного образования в Древне Греции и Древнем Риме. Делятся на тривиум (грамматика, риторика, диалектика) и квадривиум (арифметика, геометрия, астрономия и музыка).

СЕМЬЯ – это основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью; в ней вырабатываются совокупность норм, санкций и образцов поведения, регламентирующих взаимодействие между супругами, родителями и детьми, детей между собой 9).

СИСТЕМА — совокупность взаимодействующих элементов, составляющих целостное образование, имеющее новые свойства по отношению к ее элементам 5).

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД — методологическая ориентация для изучения и преобразования реальной действительности, а также для практики управления сложными системами 5).

СЛАВЯНО-ГРЕКО-ЛАТИНСКАЯ АКАДЕМИЯ – первое высшее учебное заведение в Москве. Целью создания академии была подготовка православных священников, государственных служащих, преподавателей.

СОТРУДНИЧЕСТВО — стремление человека к согласованной, слаженной работе с людьми (11).

СОЦИАЛИЗАЦИЯ – процесс становления личности, усвоение индивидом языка, социальных ценностей и опыта (норм, установок, образцов поведения), культуры, присущих данному обществу, социальной общности, группе, воспроизводство и обогащение им социальных связей и социального опыта (Л.В. Мардахаев).

СОЦИАЛИЗАЦИЯ – развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах (9).

СОЦИАЛИЗАЦИЯ – совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает и воспроизводит определенную систему знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества (4).

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ – процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды; вид взаимодействия ребенка с социальной средой (12).

СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА – это широкая социальная действительность, общество, государство и непосредственное окружение ребенка, влияющее на его формирование (10).

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ – целенаправленный процесс формирования качеств личности ребенка, необходимых ему для успешной социализации (9).

СОЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – профессиональная подготовка специалистов для работы в социальной сфере; образование, в процессе которого происходит обучение основным правилам жизнедеятельности человека в обществе, освоение социальной культуры, социального мышления и действия, культуры социальных чувств и социальной организации (12).

СОЦИАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ – целенаправленный процесс и результат передачи социальных знаний и формирования социальных умений и навыков у детей (12).

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА – оказание помощи ребенку со стороны педагогов и общества в осуществлении процесса социальной адаптации и социальной интеграции с целью раскрытия индивидуально заданных способностей и талантов в сочетании с пониманием и принятием потребностей и норм общества для участия в его дальнейшем активном преобразовании в деятельности субъекта. Сущность социально-педагогической поддержки заключается в обеспечении процесса сотворчества педагогов и воспитанников, позволяющего каждому из участников в процессе взаимодействия раскрыть свои возможности, развить свои способности, тем самым успешно интегрироваться в общество (авт.).

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ – это специально организованный процесс познания, в котором происходит выработка теоретических систематизированных знаний о сущности социальной педагогики, ее содержании методах и формах деятельности социального педагога (12).

СОЦИАЛЬНЫЕ ИНСТИТУТЫ – совокупность различных форм организации и регулирования общественных отношений, системы специальных учреждений, норм, социальных ролей, обеспечивающих реализацию функций, необходимых для существования и развития социальных общностей или общества в целом (семья, государство, школа и т.д.) (12).

СОЦИАЛЬНЫЕ НОРМЫ – правовые моральные и поведенческие стандарты и ожидания, регулирующие действия людей, общественную жизнь в соответствии с ценностями определенной культуры и укрепляющие стабильность и единство общества (12).

СОЦИАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ – специалист, имеющий высшее профессиональное образование по специальности «социальная педагогика», профессионально подготовленный для социально-педагогической деятельности, осуществляет помощь ребенку в решении его проблем, возникших в процессе социализации.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА - конкретное, непосредственно данное каждому человеку, социальное пространство, посредством которого он активно включается в культурные связи общества. В условиях социокультурной среды протекает процесс формирования личности, ее развитие и саморазвитие во взаимодействии (спонтанном и целенаправленном) с другими людьми, природными, предметными факторами (11).

СУБКУЛЬТУРА - совокупность норм, ценностей, представлений и стереотипов поведения традиционной культуры, интерпретированных конкретным, относительно замкнутым сообществом; форма самоорганизации общения и культурной жизни в таком сообществе; совокупность людей в относительно замкнутом сообществе, схожих в понимании социокультурных норм и ценностей (11).

СУБКУЛЬТУРА – совокупность специфических социально- психологических признаков (норм, ценностей, стереотипов поведения и т.д.), влияющих на стиль жизни и мышления определенных номинальных и реальных групп людей и позволяющих им осознать и утвердить себя в качестве «мы», отличного от других представителей социума (9).

СУБКУЛЬТУРА ДЕТСКАЯ - культурное пространство детского сообщества, куда, как в данность, включен каждый ребенок. Она складывается как наследуемое каждым поколением детей, совокупность языковых форм, смыслов, установок, способов общения, манеры поведения, характерных в для детских сообществ в той или иной конкретно-исторической ситуации (11).

СУБКУЛЬТУРА ПОДРОСТКОВАЯ, МОЛОДЕЖНАЯ - культурное пространство и круг общения подростковых и молодежных сообществ, помогающих им адаптироваться в социуме и создавать свои, автономные формы культурной активности (11).

СУБКУЛЬТУРА УЧИТЕЛЬСКАЯ - включает специфически характерные только для учительской среды ценностные установки, формирующие способы профессиональной деятельности и общения и определяющие принципы бытования профессионального учительского сообщества в определенных социокультурных условиях (11).

ТВОРЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО - принцип личностно-ориентированной педагогики; процесс взаимодействия детей между собой, детей и взрослых в достижении общей цели (6).

ТВОРЧЕСТВО – качество личности, направленное на развитие интересов, способностей, индивидуальных особенностей личности. Творчество связано с новшеством, потребностью человека в открытие нового (6).

ТОЛЕРАНТНОСТЬ – терпимость к чужому образу жизни, мнению, поведению, ценностям и т.д. (авт.)

ТОЛПА – контактная неорганизованная общность, характеризующаяся высокой степенью конформизма составляющих ее индивидов, действующая эмоционально и относительно единодушно (2).

ТРАДИЦИЯ (лат. traditio — передача) характеризуется как разновидность (или форма) *обычая*, отличающаяся особой устойчивостью и направленными усилиями людей сохранить неизменными унаследованные от предыдущих поколений формы поведения. Для традиции характерны: бережное отношение к сложившемуся ранее укладу жизни как к культурному наследию прошлого; внимание не только к содержанию поведения, но и к его внешним проявлениям, к стилю, в результате чего внешняя форма поведения становится особенно устойчивой (17).

ТРУДОВАЯ ШКОЛА – направление в педагогической теории и практике педагогики конца 19 в. – 1-й половины 20 в. В трудах педагогов 17–18 вв. (Я.А.Каменский, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо) содержались многочисленные аргументы в пользу включения в учебный

процесс трудовой деятельности в соответствии с физическими и интеллектуальными возможностями детей.

ТЮТОР – профессиональный специалист образования, осуществляющий целенаправленную деятельность по оказанию помощи и поддержки как отдельному ребенку, так и группе детей в решении проблем, возникших в процессе обучения, в создании индивидуальной траектории обучения.

УНИВЕРСИТЕТ (от лат. universitas – совокупность) – высшее учебное заведение, которое реализует образовательные программы. Первые У. появились в 12–13 вв. в Италии, Испании, Франции, Англии. Первые У. в России – Академический университет (1726–66, С.-Петербург) и Московский (с 1755).

УПАНАЯМА – система ученичества в Древней Индии.

УСТАНОВКА – готовность, предрасположенность субъекта к действию, возникающая при предвосхищении им появления определенного объекта и обеспечивающая устойчивый, целенаправленный характер протекания деятельности по отношению к данному объекту (2).

ЦЕННОСТИ - материальные, духовные блага, имеющие особый статус у человека или группы людей (6).

ЦЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ – коллективные представления о положительной или отрицательной значимости для человека и общества явлений, предметов реальной действительности, а также абстрактных идей (авт.).

ЦЕХОВЫЕ ШКОЛЫ – начальные училища в городах Западной Европы в 13–14 вв. Открывались и содержались ремесленными цехами. Обучали чтению, письму, счёту, геометрии и естествознанию.

ШЕСТЬ ИСКУССТВ – шесть наук, изучаемых в публичных школах Древнего Китая (6–5 вв. до н.э.) делятся на грамматику, арифметику, музыку, ритуалы, стрельбу из лука и езду на боевых колесницах.

ШКОЛЫ АКТИВА (школа управленческого мастерства) – организация подготовки и переподготовки лидеров ученического самоуправления по вопросам, связанным с развитием лидерских качеств, коммуникативных, организаторских, аналитико-рефлексивных способностей, освоением знаний по направлениям работы актива (8).

ШКОЛЬНОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ - управление школьных лидеров, активно принимающих участие в школьных делах, организующих работу по различным направлениям, координирующий деятельность классных органов самоуправления (8).

ЭМБЛЕМА - объединяющий символ (авт.).

ЭМПАТИЯ – сочувствие, постижение эмоционального состояния другого человека, сопереживание (13).

ЭТИЧЕСКАЯ БЕСЕДА - метод систематического и последовательного знаний, предполагающее участие двух сторон. Предметом этической беседы становятся нравственные, моральные, этические проблемы. Цель этической беседы - углубление нравственных понятий, обобщения знаний, формирование системы нравственных взглядов и убеждений (8).

ЭТНИЧЕСКИЙ МЕНТАЛИТЕТ – свойственный данному народу склад мышления, представляет собой устойчивый изоморфизм присущий культуре, который обычно не осознается и принимается в этой культуре как естественный (12).

ЭТНОС – исторически сложившаяся на определенной территории устойчивая совокупность людей, обладающих общими, относительно стабильными особенностями культуры, а также сознанием своего единства и отличия от других подобных образований (самосознанием), зафиксированном в самоназвании (12).

«ЮНОСТИ ЧЕСТНОЕ ЗЕРЦАЛО» – памятник педагогической мысли России 18 в., руководство в правилах поведения светского юношества.

ЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ – феномены, возникающие в результате взаимодействия субъектов (индивидов и общностей) в определенных условиях, отражающие их в различных формах, выражающие отношение к ним. Побуждающие и регулирующие поведение людей, осуществляющие обмен сообщениями и переживаниями, а также соответствующие организации как социально-полезной, так и преступной направленности (12).

Литература:

1. Базовая культура личности / Под ред. О.С. Газмана, Л.И. Романовой. – М.: АПН СССР ВНИК, 1989
2. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: «Большая Российская энциклопедия»; СПб.: «Норинт», 2002. – 1456 с.
3. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования: Забота – поддержка – консультирование. – 1996
4. Кон И.С. Социология личности. – М., 1967
5. Краткая философская энциклопедия. – М.: Прогресс–Энциклопедия, 1994.
6. Крылова Н.Б. Культурология образования // Новые ценности образования. – 2000. – №10. – 272 с.
7. Макаренко А.С. О коммунистическом воспитании. – М., 1956.
8. Методика воспитательной работы / Под ред. В.М. Коротова. – М.: Просвещение, 1990. – 175 с.
9. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов /Под ред. В.А. Сластенина. - М., 2005.
10. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: МГПИ, 1990.
11. Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов. – 1995. – № 1
12. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. — М., 2001
13. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
14. Поляков С.Д. Основы теории инновационных процессов в сфере воспитания: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1994
15. Пидкасистый П.И. Педагогика: Учебник для пед. вузов. – М., 2003
16. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998.
17. Краткий словарь по социологии / Под общей ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина; сост. Э.М. Коржева, Н.Ф. Наумова. – М.: Политиздат, 1989. – 479 с

Список использованной литературы

1. Абибуллаева Г.С. Некоторые аспекты поликультурного образования // Педагогика и психология. - 2006. - №1. - с. 75-84.
2. Абульханова К.А., Славская А.Н. К истории союза психологии и философии // Вопросы философии. – 1996. – №5. С. 163.
3. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М., 1991. - 224 с.
4. Аверинцев С.С. Идея эстетического воспитания. Т.1, М., 1973.
5. Азаров Ю. П. Семейная педагогика. М., 1993.
6. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать: Книга для учителей. –М.: Просвещение, 1985.
7. Александрова Е.А. Культурное самоопределение личности как составляющее индивидуализации // Новые ценности образования: культуросообразная школа. – 2002. – №11. С. 63-78.
8. Александрова Е.А., Андреева Е.А. Модернизация классической модели тьюторства в России, странах европейского союза и Ближнего Востока. – М. – Тверь, 2013. – 156 с.
9. Алешинцев И. История гимназического образования в России. - СПб, 1912.
10. Алферов Ю.С. Нормированные нагрузки учителей в развитых странах // Педагогика. - 2000. - №4.
11. Аль-Маудуди. Мы и западная цивилизация. Перевод на русский язык. М.: «ТВИС» с участием Центра исламской культуры «Захра» и Комитета мусульман Азии в Кувейте, 1993. С. 5, 174.
12. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – М., 1990.
13. Амонашвили Ш.А. Письма к дочери // Педагогический факультет. – М.: Знание, 1988.
14. Андреев В.И. Система образования в Японии. - Мн.: Национальный ин-т образования, 1995.
15. Анохин П.К. Принципы системной организации функций. – М.: Наука, 1973. – 318 с.
16. Анохина Т.В. Классный воспитатель: какая экспертиза нам нужна: (Вариант экспертного заключения по результатам деятельности классного воспитателя Балабановской средней школы №3 М.Р. Матвеевой) // Народное образование. – 2000. –№3. – С. 86-90.
17. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Классный руководитель. – 2000. – №3. – С. 63-81.
18. Антиповский А. А., Боровская Н. Е., Франчук Н. В. - Политика в области науки и образования в КНР. 1949-1979. - М.: Наука, 1980. - 288 с.
19. Антонов А.И. Микросоциология семьи. – М.: Нота Бене, 1998. – 360 с.
20. Аристова Л.Б. Модернизация системы просвещения в Афганистане // Особенности модернизации на мусульманском Востоке. Опыт Турции, Ирана, Афганистана, Пакистана. М., 1997 С. 165, 167–170.
21. Арнольдов А.И. Живой мир социальной педагогики: В поддержку актуальной науки. – М.: ПИК ВИНТИ, 1999. – 132 с.
22. Арнольдов А.И. Человек и мир культуры. Введение в культурологию. –М., 1992. – 240 с.
23. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности. – М., 2001.
24. Аср ал-иман. Т. 1. С.375. Цит. по: Зарринкуб А.Х. Указ. соч. С. 44–45.
25. Базовая культура личности /Под ред. О.С. Газмана, Л.И. Романовой. - М.: АПН СССР. ВНИК, 1989.

26. Балашов Е.И. Работа классного руководителя V-VII классов по изучению учащихся: Автореф. дисс... канд. пед. наук. - М., 1954.
27. БАН, Собр. Колобова, №218 – лл. 35 об. – 36 об.
28. Бантин В. Какая школа - такое и будущее: образование в Японии // Знамя Юности. - 1999. - №3.
29. Бартольд В.В. Работы по истории ислама и Арабского халифата. М., 2002. С. 161–162.
30. Бассин Ф.В. О «силеЯ» и «психологической защите» // Вопросы философии. - 1969. - №2.
31. Бедерханова В.П. Педагогическая поддержка индивидуализации ребенка //Классный руководитель. - 2000. - №3. - с.39-51.
32. Беллярминов И. К вопросу об институте классных наставников //Журнал Министерства народного просвещения. - 1865. - 10 (отд.4). - С.65-68.
33. Бердяев Н.А. О назначении человека. – М., 1993. – 278 с.
34. Бердяев Н.А. Самопознание. – Л.: Лениздат, 1991. – 398 с.
35. Бердяев Н.А. Душа России// Русская идея. - М., 1992.
36. Бертрам Джеймс. Воспитание в английской школе для бедных сто лет тому назад. – 1763. http://ru-psi.com/ru_zar/sci_medicine/bertram/0/j88.html.
37. Беспалько В.П. Программированное обучение. – М., 1974. – 67 с.
38. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1994. – 193 с.
39. Беспалько В.П. Система воспитательной деятельности классного руководителя по формированию гражданских качеств личности //Организация и содержание гражданского образования. - Челябинск, 1988. - С. 41-45.
40. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. – М., 1991.
41. Бисмарк О. Мысли и воспоминания. - М., 1976. <http://kassen-bek.livejournal.com/18969.html>
42. Битинас Б. Структура процесса воспитания (методологический аспект). - Каунас, 1984.
43. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2-х тт. – М.: Советская энциклопедия, 1979. – 695 с.
44. Блонский П.П. Основы педагогики. – М., 1925. – 170 с.
45. Бобков Ф.А. Проблемы классного руководства (групповодства) в истории советской школы и педагогики (1917-1931 гг.): Дисс...канд. пед. наук. - М., 1977.
46. Боечко М.А. Основные направления реформ в системе педагогического образования КНР // Философия образования. - 2006. - № 2 (№16). - С. 113-117.
47. Божович Л.И. Изучение личности школьника и проблемы воспитания// Психологическая наука в СССР: В 2 т. - М.: АПН РСФСР, 1960. - Т.2 - С. 190-227.
48. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
49. Божович Л.И. Некоторые проблемы формирования личности школьника и пути их изучения //Вопросы психологии. - 1956, - №5. - С. 15.
50. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Изд-во «Институт практической психологии» – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 352 с.
51. Бок М. Проблемы и трудности японской школы // Народное образование. - 1984. - №4
52. Болдырев Н.И. Классный руководитель. - М.: Просвещение, 1978.
53. Болдырев Н.И. Методика работы классного руководителя. –М.: Просвещение, 1984. – 267 с.
54. Болдырев Н.И. Очерки по методике работы классного руководителя. - М.: Просвещение, 1959.

55. Большая советская энциклопедия: Советская энциклопедия. – М., 1976. – Т. 24. – Кн.1. – С. 359.
56. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: «Большая Российская энциклопедия»; СПб.: «Норинт», 2002. – 1456 с.
57. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение человека культуры и нравственности. Основные положения концепции воспитания в изменяющихся социально-экономических условиях. – Ростов-н/Д., 1991.
58. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированное образование как прогностическая модель педагогической культуры XXI века //Инновационная школа. - 1998. - №2. - С. 14-20.
59. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. – 1999. – №3. – С. 37-43.
60. Бондаренко А. Урок в японской школе // Начальная школа. - 2001. - №2.
61. Боровская Н. Е. - Школа в КНР. 1957-1972 гг. - М.: Наука, 1974. - 160 с.
62. Боярчук Ю.В. Воспитательная работа в Японской школе // Педагогика - 1992. - №3-4.
63. Боярчук Ю.В. Состояние и проблемы школьного образования в Японии // Начальная школа - 1991. - №10.
64. Боярчук Ю.В. Сравнительная педагогика // Педагогика. - 1996. - №8.
65. Боярчук Ю.В. Японская школа: принцип связи с жизнью // Воспитание школьников. - 1997. - №5.
66. Буева Л.П. Культура и образование. Проблема взаимодействия //Культура и культурология образования (материалы круглого стола) // Вопросы философии. – 1997. – №4. – С. 12-18.
67. Буева Л.П. Социальная среда и сознание личности. – М.: Изд-во МГУ, 1968. – 268 с.
68. Бэнкс Д. Мультикультурное образование: цели и измерения // Новые ценности образования: Культурная и мультикультурная среда школ. –1996. –№4. – С. 15-18.
69. Велский А. Общая польза. - СПб., 1909.
70. Веретенникова А.М, Города майя и ацтеков, Москва: Вече, 2003.
71. Взгляд на сто лет назад на историю высшего педагогического образования в Китае // <http://www.china.org.cn/chinese/archive/201022.htm>
72. Вилюнас В.К. Психологические механизмы развития мотивации: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Киев, 1990. – 44 с.
73. Виноградова М.Д. Изучение возможностей разнотипных коллективов в формировании интересов школьников-подростков// Вопросы управления и руководства процессами воспитания школьников. - М.,1971.
74. Владимирский-Буданов М. Государство и народное образование в России с XVII в. до учреждения министерств. - СПб., 1874.
75. Водовозова Е.Н. На заре жизни. Воспоминания. – СПб., 1911. – 146 с.
76. Волонтер и общество. Волонтер и власть: Научно-практический сборник / Сост. С.В. Тетерский; под ред. Л.Е. Никитиной. – М.: «ACADEMIA», 2000. –160с.
77. Волохов А.В. Социализация ребенка в детских общественных организациях. – Ярославль: ЯГУ, 1999.
78. Вопросы воспитания и обучения. Труды педагогического общества, состоящие при императорском Московском Университете. Издание Д.И. Тихомирова. –М., 1901.
79. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ,2006.
80. Воронов В.В. Технология воспитания: Пособие для преподавателей вузов, студентов и учителей. – М.: Школьная пресса, 2000. – 96 с.
81. Воропаев Н.В. Теоретические основы построения типологии воспитательных систем: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2003. –43 с.

82. Воскресенская Н.М. Образование и многообразие культур// Педагогика.-- 2000.-- №2.-- с.105--107.
83. Воспитание в Австралии. <http://www.vashevse.ru/vospitanie-i-razvitie/2013-07-15-11-23-46/9399-2013-08-05-10-44-15>
84. Воспитание в Америке. <http://m-mcfaul.livejournal.com/14939.html>
85. Воспитание в Бразилии. <http://raznie-deti.ru/brazilia/77-srednee-obrazovanie-v-brazilii.html>
86. Воспитание в Индии. Источник: <http://www.vashevse.ru/vospitanie-i-razvitie/2013-07-15-11-23-46/9715-2013-10-15-07-27-44>
87. Воспитание в Мексике. <http://raznie-deti.ru/mexica/64-obrazovanie-v-meksike.html>.
88. Воспитание в Японии. <http://www.2mm.ru/vospitanie/303/yaponskoe-vospitanie>
89. Воспитание детей во Франции. <http://ped-kopilka.ru/pedagogika/vospitanie-detei-vo-franci.html>
90. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании: Материалы Всероссийской конференции / Под ред. О.С. Газмана. – М., 1996. –76 с.
91. Всемирный доклад по мониторингу ОДВ. Образование для всех. Охватить обездоленных. UNESCO, 2010. с. 58
92. Всесоюзная пионерская организация – уроки истории / Ред. и сост. Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. – Кострома, 2001. – 215 с.
93. Выготский Л.С. Избранные психологические произведения. - М.: АПН, 1958.
94. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
95. Высшее образование в Китае. <http://www.febras.ru/partners/science1.html>.
96. Гаврилова М.И. Вопросы успеваемости в работе классного руководителя V класса: Автореф. дисс... канд. пед. наук. - Л., 1953.
97. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века //Забота – поддержка – консультирование. - М.: Инноватор, 1996. – 196 с. - С. 10-38. (Сер.: Новые ценности образования; Сб. №6).
98. Газман О.С., Иванов А.В. Содержание деятельности и опыт работы освобожденного классного руководителя (классного воспитателя). – М.: Малое предприятие «Новая школа», 1992. – 114 с.
99. Галаган А.И. Образование в КНР и России в 1990-2002гг.:сравнительный анализ//Социально-гуманитарные знания. -2004-№6
- 100.Галагузова М.А., Штинова Г.Н., Галагузова Ю.Н. Социальная педагогика: учебник для вузов. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008.
- 101.Галич Мануэль. «История доколумбовых цивилизаций» 2003.
- 102.Ганелин Ш.И. Классный наставник и его воспитательная работа //Классный руководитель /Под ред. Л.Е. Равкина. - Л.,1939.
- 103.Ганелин Ш.И. Очерки по истории средней школы в России. - Л., 1937.
- 104.Ганкевич В.Ю. Крымскотатарские медресе. Симферополь, 2001. С.11.
- 105.Гегель. Наука логики. - М.: Энциклопедия философских наук, - 1975. - Т.2. - 695с.
- 106.Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию: Учебное пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 447 с.
- 107.Голубинский Е.Е. История русской церкви. - М., 1880.
- 108.Гольдберг В.А. Особенности работы с классными руководителями в условиях формирования воспитательной системы школы (школа-лаборатория №1026 г. Москвы) // Классный руководитель. - 2001. - №1. - С. 47-54.
- 109.Гончаров Н.К. Из истории русской школы. Роль и место классных наставников и надзирателей в дореволюционной школе. – М., 1937.
- 110.Гончаров Н.К. Некоторые теоретические предпосылки системы воспитательной работы в школе //Советская педагогика. – 1965. – №5. – С. 32-37.

111. Гончаров Н.К. Очерки по истории советской школы. - Киев: Родзянска школа, 1968.
112. Горбунов П.И. Изучение индивидуальных особенностей учащихся. Из опыта работы классного руководителя /Под ред. А.В. Петровского. - М.: АПН РСФСР, 1960. - С. 52.
113. Горький А.М. Портреты. - М., 1957. - С. 32 Григорьев В.В. Исторический очерк русской школы. - М., 1900.
114. Гребенюк О.С. Общие основы педагогики. - М., 2003.
115. Григорьев Д.В. Подросток: самоопределение в текстах культуры / Школьные технологии. - М., 2000. - №5.
116. Громова И.Б., Леонтьева В.Н. Культура как объективный механизм трансляции социального опыта // Социальные исследования. - 1991. - № 10. - С. 83-85.
117. Громов М.В. Памятники древнерусской литературы как источник изучения раннего этапа отечественной педагогики // Просвещение и педагогическая мысль Древней Руси. - М., 1983.
118. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). - Минск: Технопринт, 2000. - 376 с.
119. Делану Ж. Некоторые аспекты возрождения ислама в России. Мусульманский реформизм в арабоязычных странах (1800–1940) // Ислам в татарском мире: история и современность. Материалы международного симпозиума. Казань, 1997. С. 159.
120. Демков М.И. История русской педагогики. - М., 1909. - Т. 3.
121. Дети@Mail.ru
122. Детские общественные организации: Учебн. пособие для студ. ср. и высш. пед. учеб. заведений / И.И. Фришман, Л.В. Байбородова, А.В. Волхов, М.И. Рожкова и др. - М.: Издательский центр «Академия», 1999.
123. Джуринский А.Н. История педагогики: Учеб. пособие для студ. педвузов. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 432 с.
124. Джуринский А.Н. Чему и как учат в Японии // Народное образование. - 2001. - №5.
125. Джуринский А.Н. Японские козыри // Педагогический факультет. - 1996. - №1.
126. Джуринский А.Н. Зарубежная школа: современное состояние и перспективы развития. М.: Просвещение, 1993. - 193 с.
127. Джуринский А.Н. Педагогика: история педагогических идей. - М.: Педагогическое общество России, 2000. - 352 с.
128. Джуринский А.Н. Сравнительная педагогика. М.: Академия, 1998. - 176 с.
129. Директивы ВКП(б) и Постановления Советского правительства о народном образовании. Вып. 2. - М.; Л., 1947. - С.266-267.
130. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. -- М., 1999. - с. 237.
131. Добродеев Д.Б. Образование и наука// Арабская республика Египет. Справочник. М., 1990. С. 259.
132. Добролюбов Н.А. О значении авторитета в воспитании. Избр. пед. соч. - М., 1986.
133. Доклад об осуществлении целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия за 2010 год. ООН, Нью-Йорк, 2010.
134. Донцов А.И. О понятии группа в социальной психологии // Вестник моск. ун.-та. Сер. 14. Психология. 1997, № 4.
135. Дружинин И.А. Заботы и радости классного руководителя. - М.: Просвещение, 1982.
136. Ду Яньнянь. - Развитие высшего педагогического образования в Китае и России. - С-Пб.: Издательство РГПУ им. А.И.Герцена, 2004. - 145 с.
137. Дубинин Н. П. Наследование биологическое и социальное. - Коммунист, 1989, № II.
138. Дьюи Дж. Школа – общество. - М.: Работник просвещения, 1925. - 127 с.
139. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. - М., 1991.

140. Еженедельник «Союз свободных журналистов Афганистана». 1995, № 23.
141. Ей Юй Хуа. О стратегии развития китайского образования // Педагогика. - 2001. - №4. - С. 75-77.
142. Жоржон Ф. Тюркские интеллигенты России в Османской империи и их влияние в эпоху младотурков. // Ислам в татарском мире: история и современность. Материалы международного симпозиума. Казань, 1997. С. 194–196
143. Зарринкуб А.Х. Исламская цивилизация. Перевод М. Махшулова. М., 2004. С. 56.
144. Зарринкуб А.Х. Указ. соч. С. 48.
145. Зарринкуб А.Х. Указ. соч. С.43.
146. Иванов А.В. Детско-взрослое сообщество культурной среды общеобразовательной школы: Монография. – М.: АПК и ППРО, 2005. – 240 с.
147. Иванов А.В. Педагогика социальной среды как отрасль социальной педагогики. Монография. Palmarium academic publishing. – 2013. – 499 с.
148. Иванов А.В. Педагогика социальной среды как отрасль социальной педагогики. Монография. Palmarium academic publishing. – 2013. – 499 с.
149. Иванов А.В. Социальная педагогика. – М., 2010.
150. Иванов И.П. Методика коммунарского движения. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
151. Иванов И.П. Творческое содружество поколений как условие воспитания юных общественников: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Л., 1972. – 43 с.
152. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных и творческих дел. - М.: Педагогика, 1990.
153. Измарагд XVI в. // БАН, 132.7.
154. Ильин И. А. Наши задачи // Собр. соч.: В 10 т. Т. 2. Кн. 2. М., 1993.
155. Ильин И. А. О сопротивлении злу силою // Собр. соч.: В 10 т. Т. 5. М., 1996.
156. Ильяева И. А., Кожемякин Е. А. Межкультурные коммуникации в современном мире. Учебное пособие по спецкурсу / И. А. Ильяева, Е. А. Кожемякин. - Белгород: изд-во БелГТАСМ, 2001. - с. 159.
157. Имамутдинова З. А. Культура башкир. Устная музыкальная традиция. М., 2000. С. 30–31.
158. Интервью с Ковалевой Т.М. Тьютор – школе // Директор школы, № 6, 2011. <http://www.direktor.ru/interview.htm?id=16>
159. Иорданский Н.Н. Организация детской среды. – М., 1925. – 103 с.
160. Исторические записки Санкт-Петербургской 6-й гимназии. – СПб., 1912.
161. История Востока. В шести томах. Часть IV. Восток в новое время. Книга 2. М., 2005. С. 6.
162. История Китая. - М.: Высшая школа, 2002. - 736с.
163. История стран Азии и Африки в новейшее время. - Изд-во МГУ, 1987.
164. История Японии. - М.: Мысль, 1987.
165. К вопросу о воспитательницах средних учебных заведений // Вестник воспитания. - 1896. - №6. - С.3-18
166. Казакина М.Г. Формирование идеалов у подростков в процессе общественной деятельности: Автореф. дисс... канд. пед. наук. - Л., 1967.
167. Казаков М.М. Плюсы и минусы американской системы образования и воспитания. http://mmkaz.narod.ru/publ/edu_usa.htm
168. Калашников А.Г. Проблемы политехнического образования. Избр. тр. –М., 1990. – С. 155.
169. Каникулы: игра, воспитание /Под ред. О.С. Газмана - М.: Просвещение, 1990.
170. Каптерев П.Ф. История русской педагогики // Педагогика. – 1995. – №5. – С. 64-75.
171. Караковский В.А. Воспитательная система школы как объекта педагогического управления: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1989. – 43 с.
172. Караковский В.А. Директор – учитель – ученик. - М.: Знание, 1980.

173. Китай на пути модернизации и реформ. - М.: Восточная литература, 1999. - 735 с.
<http://chupanov.narod.ru/Chinalaw/01/01.htm>
174. Классный руководитель / Под ред. Л.Е. Равкина. - Л., 1939.
175. Классный руководитель. - 2000. - №3. - 144 с.
176. Ключевский В.О. Очерки и речи. Второй сборник статей. М., 1913.
177. Князева М.М. Управление экспериментальным развитием образовательного учреждения. - Вып. 1: Запуск эксперимента (взгляд научного руководителя). - СПб.: «Образование - Культура», 2000. - 40 с.
178. Ковалев С.В. Психология современной семьи. - М.: Просвещение, 1988.
179. Ковалева Т. Полисистемная школа как возможность создания культурной образовательной ситуации / Новые ценности образования. - М., №7. - 1997.
180. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. — М.: Академия, 2005.
181. Колб У.Л. Изменение значения понятия ценностей в современной социологической теории // Беккер Г., Босков А. Современная социологическая теория. - М., 1961.
182. Кондратьев М.Ю. Слагаемые авторитета. - М., 1988.
183. Конникова Т.Е. Механизм воздействия коллектива на личность школьника // Советская педагогика. - 1969. - №11. - С.28-34.
184. Константинов Н.А. Очерки по истории средней школы. - М.: Учпедгиз, 1947.
185. Концепция модернизации образования Российской Федерации до 2010 года. // Директор школы. - 2002. - №1. - С. 3-12.
186. Королев Ф.Ф., Корнейчик Т.Д., Равкин З.И. Очерки по истории советской школы и педагогики (1921-1931). - М., 1961.
187. Коротов В.М. Педагогическое требование. - М.: Просвещение, 1966.
188. Корсунов В. И., Балицкая И.В. Актуальные вопросы образования в США / В. И. Корсунов, И. В. Балицкая. -- Ю.-Сахалинск, 2000. - с. 175.
189. Корчак Я. Как любить ребенка. - М.: Политиздат, 1990. - 493 с.
190. Кошелева О.Е. «Душевное строение» в Древней Руси. Свободное воспитание. Педагогический альманах. - М., 1992.
191. Краевский В.В. Методология педагогического исследования.: Пособие для педагога-исследователя. - Самара, 1994.
192. Краткая философская энциклопедия. - М.: Прогресс-Энциклопедия, 1994. - 576 с.
193. Кратко о ситуации в Наньцзинском педагогическом университете // <http://news.qq.com/a/20050603/000294.htm>
194. Крылова Н.Б. Культурология образования // Новые ценности образования. - 2000. - №10. - 272 с.
195. Крылова Н.Б. Личность в перекрестье субкультур / Социологические проблемы художественной жизни / Отв. ред. Ю. Осокин. - М., 1993.
196. Крылова Н.Б. Проектная деятельность школьников как принцип организации и реорганизации образования. // Народное образование. - 2005. - №2. - С. 115.
197. Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Очерки понимающей школы. - М.: Народное образование. - 2003. - 448 с.
198. Крысько В.Г., Саракуев Э.А. Введение в этнопсихологию. Учебно-методическое пособие для студентов. - М., 1996. - 344 с.
199. Куай Мин. - Стратегия выбора реформ и развития в западных педагогических университетах Китая. http://study.feloo.com/lunwen/jiaoyu/jiaoyu/200601/141517_2.html
200. Кувакин В.А. Твой рай и ад: Человечность и бесчеловечность человека / *Философия, психология и стиль мышления гуманизма*. — СПб.: «Алетейя», М.: «Логос», 1998.
201. Кукушкин М. «Школа самоопределения»: модель старшей школы // Новые ценности образования: культурные модели школ. - 1997. - С. 88.

202. Культура и развитие человека / Под ред. В.П. Иванова. – Киев, 1989.
203. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. – М., 1989.
204. Куценко В.Г. Пути самосовершенствования личности. – Л., 1979. – С. 34-35.
205. Лавровский Н.А. О древнерусских училищах. - Харьков, 1854
206. Латыш Н.И. Образование на рубеже веков - Мн. - 1995.
207. Латыш Н.И. Основные противоречия, тенденции и концепции развития образования в современном мире // Образование на рубеже веков. - М., 2000.
208. Латыш Н.И. Реформы школьного образования в современном мире: США, Англия, Япония // На пути к реформе школы: структура и содержание образования. - Мн., 1997.
209. Лебедев Н. К вопросу об уставе для школ повышенного образования // За работой. - Сталинград, 1927. - №9 (2).
210. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. –М., 1979.
211. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 302 с.
212. Леонтьев А.Н. Природа и формирование психологических свойств и процессов человека // Вопросы психологии. – 1955. – №1. – С. 29-35.
213. Леонтьев Д.А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности. - М., 1987.
214. Леонтьева В.Н. Образование как феномен культуротворчества // Социс. – 1995. – № 1. – С. 138-142.
215. Лефевюр Г. О надзирателях при воспитании. Из энциклопедии. - СПб., 1770.
216. Лехтман В.Ф. Теория и практика инновационной работы в образовательном учреждении: Научно-метод. пособие для работников образования и студентов. – Челябинск, 1996. – 87 с.
217. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. – М.: Прометей, 1995. – 282 с.
218. Лихачев Д.С. Литература времени национального подъема // ПЛДР. XIV – середина XV века. - Спб, 1987.
219. Луначарский А.В. О народном образовании. – М., 1958. – 460 с.
220. Луначарский А.В. Речь на 1 Всероссийском съезде по просвещению 26 августа 1918 г. // Учительская газета. – 1989. – №32.
221. Лю Сяоянь. - Подготовка учителей в Китае // Педагогика. - 1999. - №3. - С.58-66.
222. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование-- актуальная проблема современной школы// Педагогика.-- 1999.-- №4.-- с.3--17.
223. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса: в 7-и тт. – М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1960. – Т. 5. – 558 с.
224. Макаренко А.С. О коммунистическом воспитании. - М., 1956.
225. Макарова Л.В. Преподаватель: модель деятельности и аттестации. - М., 1992.
226. Мак-Гроу К. Учить подростков? «Думай, делай, учись сам!» // Школьные технологии. – 2000. – №5. – С. 61-65.
227. Маленкова Л.И. Я – человек! (Курс «Человековедение»: старшеклассникам о самопознании и самовоспитании). – М.: ТОО «Интел Тех», 1996. – 496 с.
228. Малыгин А. Святослав Рерих: стремитесь к прекрасному: Москва – Нью-Йорк.: Вестник Ариаварты. - № 1-2, 2004
229. Мальцева Э.А., Костина Н.М. Педагогика детского движения: Учебное пособие. – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2000. – 516 с.
230. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности. – М., 1994.
231. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М.: ИТОиП РАО, 1998. – 43 с.
232. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. Полный курс. – М., 2013.
233. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – Т. 11.

- 234.Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – Т. 11.
- 235.Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – Т. 2. – С. 229.
- 236.Маслоу А. Мотивация и личность. – М., 1996.
- 237.Маслоу А. Самоактуализация людей: исследование психического здоровья. Курс практической психологии. – М.: Психолог, 1992. – 354 с.
- 238.Материалы для инструкции классным дамам. Проект: Министерство народного просвещения. - СПб., 1857.
- 239.Методика воспитательной работы / Под ред. В.М. Коротова. – М.: Просвещение, 1990. – 175 с.
- 240.Методика воспитательной работы / Под ред. В.М. Коротова. – М.: Просвещение, 1990. – 175 с.
241. Методология, теория и практика воспитательных систем. / Под ред. Л.И. Новиковой, Р.Б. Вендровской, В.А. Караковского. –М.: НИИ теории образования и педагогики РАО, 1996. – 240 с.
242. Мид М. Культура и мир детства. – М.: Просвещение, 1988. – 360 с.
- 243.Микаберидзе Г.В. США - Япония: чья школа лучше? // Педагогика. - 1995. - №1.
- 244.Миропольский С. Очерк истории церковноприходской школы от первого ее возникновения на Руси до настоящего времени. 1-111. - СПб., 1894-1895.
- 245.Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие. - М.: МИРОС, 2001. - 208 с.
- 246.Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогическая поддержка и международный опыт //Классный руководитель. - 2000. - №3. - С. 81-87.
- 247.Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогическая поддержка и международный опыт //Классный руководитель. - 2000. - №3. - С. 81-87.
- 248.Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. – М.: Раб. Просвещения, 1922.
- 249.Мотков О.И. Психология самопознания личности: Практическое пособие. – М.: Институт развития личности РАН, 1993. – 234 с.
- 250.Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников. - М.: Просвещение, 1981.
- 251.Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – Пенза: ИПК и ПРО, 1994.
- 252.Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учебник для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. М., 2006.
- 253.Наставления для воспитания девиц в институтах, данные императрицами Марией Федоровной и Александрой Федоровной. - СПб., 1904.
- 254.Немов Р.С. Психология. – М., 1990.
- 255.Никандоров Н.Д. Современная высшая школа капиталистических стран: основные вопросы дидактики. - М.: Высш. шк., 1978.
- 256.Нилл А. Саммерхилл. Воспитание свободой. – М., 2000.
- 257.Новейшая история стран Азии и Африки. XX век. Под ред. А.М. Родригеса. Учебник для вузов в 3-х частях. М., 2004. С. 16
- 258.Новиков В.И. Теоретические основы нравственного воспитания младших школьников в современной социокультурной ситуации: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Р-н/Д. – Ростовский государственный педагогический университет, 2004. – 45 с.
- 259.Новикова Л.И. Коллектив и личность как педагогическая проблема // Советская педагогика. – 1966. – №11. – С. 27-34.
- 260.Новикова Л.И. Воспитание как педагогическая категория. – М.: Педагогика. – 2000.
- 261.Новые ценности образования. Свободное воспитание: отечественные традиции и инновации. – 2003. – Вып. 14 (3).
- 262.Новые ценности образования. Свободное образование: зарубежный опыт. – 2003. – №13 (2).

263. Новые ценности образования: Десять концепций и эссе. – 1995. – № 3.
264. Новые ценности образования: Забота – поддержка – консультирование. – 1996. – №6.
265. Новые ценности образования: Индивидуальность в образовании. – 2004. – №17 (2).
266. Новые ценности образования: Как работает продуктивная школа? – 2003. – №15 (4).
267. Новые ценности образования: Культурная и мультикультурная среда школ. – 1996. – № 4.
268. Новые ценности образования: Культурные модели школ. – 1997. – № 7.
269. Новые ценности образования: Культуросообразная школа. – 2002. – №11.
270. Новые ценности образования: Образование и сообщество. – 1996. – №5.
271. Новые ценности образования: Родители и школа – партнёры. – 2004. – №16 (1).
272. Новые ценности образования: Содержание гуманистического образования. – 1995. – № 2.
273. Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов. – 1995. – № 1.
274. Новые ценности образования: ТРИЗ-педагогика. – 2003. – № 12 (1).
275. Новые ценности образования: Философия и педагогика каникул. – 1998. – №8.
276. Новые ценности образования: Школа - культурный центр. – 2004. – №3 (18).
277. Нравственное воспитание советских школьников. (Основы методики) /Под ред. И.С. Марьенко, М.Г. Кутейниковой. - М., 1975.
278. Нравственное воспитание школьников /Под ред. И.С. Марьенко. - М., 1969.
279. О классном руководителе: Положение и инструктивно-методические указания. – М., 1947.
280. О методической работе с учителями. О классном руководителе. - Хабаровск, 1949.
281. Образование в Китайской Народной Республике.
<http://russian.people.com.cn/other/jiaoyu.html>
282. Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы). Коллективная монография. В 2 кн. / Под ред. И.А. Зимней. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – кн.1.
283. Обязанности классной наставницы, инспектрисы и учащихся гимназии / Э.П. Шаффе. – СПб., 1898.
284. Овчинников В. Японский ребёнок дома и в школе // Воспитание школьников. - 1989. - №3.
285. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1986. – 817 с.
286. Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: Учебное пособие. – М., 2004. – 256 с.
287. Организация детской среды в школе // Просвещение на Урале. – 1929. – №9. – С. 39-44.
288. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. - М.: Просвещение, 1991.
289. Павлов И. П. Избр. произв. М., 1951.
290. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. - М.: Мысль, 1971. - С-198.
291. Педагогика / Под ред. И.И. Пидкасистого. – 3-е изд. – М., 1998. – 637 с.
292. Педагогика: Учеб. пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
293. Педагогическая энциклопедия / Под ред. А.Г. Калашникова. – М., 1929.
294. Педагогическая энциклопедия / Под ред. И.А. Каирова, Ф.Н. Петрова и др. В 4 тт. – М.: «Советская энциклопедия», 1968.
295. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
296. Песталотти И.Г. Лебединая песня. - М., 1981. - Т.2.

- 297.Петровский В.А. Личность в психологии: парадигмы субъективности. - Ростов н/Д, 1996. - 512 с..
- 298.Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. –М., 1992. –224 с.
- 299.Пинкевич А.П. Основы советской педагогики. – М.: Госуд. изд-во, 1929. – С. 10.
- 300.Пистрак М.М. Насущные проблемы современной советской школы. - М., 1925.
- 301.Платон. Филеб, Государство, Тимей, Критий. – М., 1999. – 656 с.
- 302.Плетнев П.А. Обязанности наставников юношества. - СПб., 1838.
- 303.ПодласыйИ.П.Педагогика. В 2 томах. – М.: Издательство: Владос, 1999. – 574.
- 304.Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: Монография / В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк. – М., Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2004. – 578 с.
- 305.Поляков С.Д. Основы теории инновационных процессов в сфере воспитания: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1994.
- 306.ПриступаЕ.Н. Теоретико-методологические основы индивидуального социального здоровья детей школьного возраста: социально-педагогический аспект / Е.Н.Приступа. - М.: Изд-во РГСУ, 2007. - 258с.
- 307.Проблемы философии культуры / Под ред. В.Ж. Келле. – М., 1984.
- 308.Проект «Модель классного руководителя». Творческая лаборатория классных руководителей средней школы №151 г. Челябинска /Классный руководитель. - 2000. - №1. - С. 91-95.
- 309.Противоречия школьного воспитания: семь проблем – семь решений/ Автор. коллектив под рук. Н.Е. Щурковой. - М.: Московское городское педагогическое общество, 1998. - 95 с.
- 310.Психологический журнал. -- 1989. -№ 4.
- 311.Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1983.
- 312.Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
- 313.Пуховська Л. П. Профессиональная подготовка учителей в Западной Европе: общность и различия / Л. П. Пуховська. - М.: Высшая школа, 1997. - с.179 .
- Шахнина И.З. Гуманитаризация высшей школы США / И. З. Шанхина-- Казань, 1993. - с. 216.
- 314.Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др.; Под ред. И.В. Дубровиной. –М.: Просвещение, 1991. –303с.
- 315.Развитие системы образования в Китайской Народной Республике. - М.: НИИВСи, 1989. - 60 с.
- 316.Разноцветный мир детства. Детские общественные организации: Учебное пособие / И.И. Фришман, Л.В. Байбородова и др. – М.: Академия, 1999. – 224 с.
- 317.Рассуждение о развитии системы современного высшего педагогического образования в Китае // <http://www.hcxx.sdedu.net>
- 318.Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Теоретические основы подготовки социальных работников. – М., 1992. – С.29-36.
- 319.Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: БРЭ, 1993. – Т.1 – 608 с.
- 320.Ру Я. Вступление Китая в ВТО и высшее образование // Alma mater. - 2002. - №1. - С. 33-37
- 321.Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Просвещение, 1976.
- 322.Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. – М., 1976.
- 323.Русский космизм. –М., 1996.
- 324.Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании // Пед. соч.: в 2 т. / Под ред. Г.Н. Джибладзе. – М., 1981. – Т.1. – С. 19-592.
- 325.Рыбаков М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. - М., 1991.

- 326.Рю Янг. - Коррупция в высшей школе.http://ocm.perm.ru/stat/stat_19.htm
- 327.Рюле О. Ребенок и среда. Коммунистическая школьная программа. – Л., 1924. –124 с.
- 328.Саракуев Э.А., Крысько В.Г. Введение в этнопсихологию. Учебно-методическое пособие для студентов. – М., Институт практической психологии, 1996. – 344 с.
- 329.Селеванова Н.Л. Забытое слово // Учит. газ. - 2001. - 20 март.
- 330.Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
- 331.Селенкин В. Отрицательные результаты положительной деятельности классных наставников//Вестник воспитания. - 1916. - №5.
- 332.Селиванова Н.Л. Воспитательная система и воспитательное пространство – эффективные механизмы воспитания личности // Воспитать человека: Сборник нормативно-правовых, научно-методических, организационно-практических материалов по проблемам воспитания / Под ред. В.А. Березиной, О.И. Волжиной, И.А. Зимней. – М.: Вентана-Графф, 2002. – 384 с.
- 333.Сергеева В.П. Классный руководитель: планирование и организация работы от А до Я. - М.: Педагогическое общество России, 2001. - 256 с.
- 334.Сергеева В.П. Технология деятельности классного руководителя в воспитательной системе школы: Монография. – М.: ЦГЛ, 2004. – 128 с.
- 335.Сингапурские школы: образование и воспитание личности. Источник:<http://inostudent.ru/obrazovanie/sistemy/singapurskaya-sistema-obrazovaniya.html>
- 336.Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. – М.: Наука, 1986. – 100 с.
- 337.Слагаемые успеха некоммерческих организаций: Учебник для некоммерческих организаций. – М.: САФ-Россия, 1996.
- 338.Сладковский М. И. - Китай. Основные проблемы истории, экономики, идеологии, М.: Мысль, 1978. - 301 с.
- 339.Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: Культурные модели школ. – 1997. –С. 183.
- 340.Слободчиков В.И. Проблема научного обеспечения инновационной деятельности в образовании. Концептуальные основания. –Москва-Киров, 2003.
- 341.Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. –М.: Школьная пресса, 2000. –174 с.
- 342.Смелзер Н. Социология. – М., 1994. – 688 с.
- 343.Смирнов В.Е. Психология юношеского возраста. - М.: Молодая гвардия, 1929.
- 344.Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. 3-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1988. – 1600 с.
- 345.Созонов В.П. Организация воспитательной работы в классе. – М.: Центр Педагогический поиск, 2000. – 160 с.
- 346.Соловейчик С.А. Воспитание по Иванову. - М.: Просвещение, 1989.
- 347.Сорокина Т.Н. - Образование и наука в КНР. - М.: Наука, 1986. - 193 с.
- 348.Софронов Д.И. Методика индивидуального подхода в воспитательной работе //Ученые записки. Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена. - 1964. - Т. 247– С. 33-66.
- 349.Софронов Д.И. Основные вопросы работы классных руководителей в старших классах мужской средней школы: Автореф. дисс...канд. пед. наук. - Л., 1950.
- 350.Степанов Е.Н., Лудина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М.: ТЦ «Сфера», 2002.
- 351.Стефаненко Т. Г.Этнопсихология. – М.: ИнститутпсихологииРАН,«Академический проект», 1999. – 320 с.

352. Струвинский В.Я. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. – М., 1989.
353. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3-х т. /Сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. – М.: Педагогика, 1979.
354. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / Сост. О.В. Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1990. – 288 с.
355. Сухомлинский В.А. Педагогический коллектив средней школы. – М., 1958.
356. Сухомлинский В.А. Родительская педагогика. //Педагогический университет. - М.: Знание. - 1978. - №6.
357. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. - М.: Молодая гвардия, 1971.
358. Сухомлинский В.А.. Педагогический коллектив средней школы. - М., 1958.
359. Сяомань Ч. Реформа содержания образования в Китае // Педагогика. - 2005. - №1. - С. 96-99.
360. Т.Б.Алишев, А.Х.Гильмутдинов. <http://www.my-volga.ru/content/sistema-obrazovaniya-v-singapore>
361. Тань Чжи Сун. Высшее педагогическое образование в Китае в 21 веке. <http://www.edu.cn/20010823/207561.shtml>
362. Тарасюк Л.Н. - Развитие системы образования в КНР. - М.: Наука, 1989. - 65 с.
363. Тернер Дж. Структура социологической теории. – М.: Прогресс, 1985. – 318 с.
364. Терский В.Н., Кель О.С. Игра. Творчество. Жизнь. Организация досуга школьников. – М., 1996.
365. Тихомиров Д.И. Вопросы воспитания и обучения. Труды педагогического общества, состоящие при императорском Московском университете. - М., 1901.
366. Тихомиров С.В. Нравственное воспитание старших подростков в системе работы классного руководителя: Автореф. дисс... канд. пед. наук. - Минск, 1986.
367. Тихомирова Е.И. Становление школьника-лидера в воспитательной среде школы. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Оренбург, 2001. – 43 с.
368. Толстов А.С. Очередные задачи отдела единой школы //Народное просвещение. - 1923. - №4-5. - С. 87-90.
369. Толстой Л.Н. Дневники Яснополянской школы: Собр. соч.: в 22 т. – М., 1983. – Т.2.
370. Толстой Л.Н. Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских детей // Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. – М., 1989.
371. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая). – М.: Педагогика, 1989. – 543 с.
372. Трещев А.М. Становление профессионально-субъектной позиции будущего учителя: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. –Калуга, КГПУ, 2003. –44 с.
373. Тубельский А.Н. Демократический уклад и экспертиза в образовании // Демократическая школа. – 2005. –№2. – С.3.
374. Тульчинский Г.Л. Разум, воля, успех. О философии поступка. - Л.: Ленинградский университет, 1990.
375. Тышкова М. Исследование устойчивости личности детей и подростков в трудных ситуациях // Вопросы психологии. – 1987. – №1.
376. Тюмасева З.И. Валеология и образование: проблемы и решения. Часть 1. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 220 с.
377. Тюмасева З.И. Системное образование и образовательные системы. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 260 с.
378. Углицкая М. Как оценить эффективность работы классного руководителя //Сельская школа. - 2001. - №2. - С.50-53.
379. Урбанаева И.С. Основания этического знания и единая наука. – Новосибирск, 1988.

380. Ушинский К. Д. Труд в его психическом и воспитательном значении // Пед. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1988.
381. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. – М.: Просвещение, 1968. – 557 с.
382. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании. Избр. пед. соч.: В 2 т. - М., 1974. - Т.2. - С. 304-326.
383. Ушинский К.Д. Три элемента школы. Пед. соч. в 6 т., т.1, М. 1988. С.177-193.
384. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Собр. соч.: в 2 тт. – М., 1974.
385. Фарбер Д.А., Корниенко И.А., Сонькин В.Д. Физиология школьника. - М.: Просвещение, 1990.
386. Фельдштейн Д.И. Психологические закономерности социального становления ребенка // Советская педагогика. – 1989. – № 5.
387. Фельдштейн Д.И. Психология воспитания подростка. – М.: Знание, 1978. – 192 с.
388. Филонов Г.Н. Воспитание в российском обществе: тенденции теории и практики. – М.: Государственный НИИ семьи и воспитания, 2000. – 198 с.
389. Филонов Г.Н. Воспитание как социально-педагогический феномен. Стратегии развития. – М.: Государственный НИИ семьи и воспитания, 2000. – 160 с.
390. Филонов Г.Н. Воспитание личности школьника. – М.: Педагогика, 1985. – 223 с.
391. Философия образования: состояние, проблемы и перспективы (Материалы заочного «круглого стола») // Вопросы философии. – 1995. – №11.
392. Философский словарь / Под ред. И.Г. Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 360 с.
393. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983. – 840 с. – С. 381.
394. Философско-психологические проблемы развития образования. – М., 1981.
395. Формирование профессиональной культуры учителя / Под ред. В.А. Сластенина. – М., 1993.
396. Франкл В. Человек в поисках смысла /Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. - М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
397. Фрейд А. Введение в детский психоанализ /Детский психоанализ. - М., 1991. – Сб. №1.
398. Фрейд З. Введение в психоанализ. – М.: Просвещение, 1989. – 345 с.
399. Фрейд З. О психоанализе. - М.: Просвещение, 1990.
400. Френе С. Антология гуманной педагогики. – М., 1997. – С. 27-29.
401. Френе С. Избранные педагогические сочинения. – М.: Прогресс, 1990.
402. Фришман И.И. Игровое взаимодействие в детских объединениях: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ярославль: ЯГПУ, 2001. – 43 с.
403. Фромм Э. Иметь или быть? - М.: Прогресс, 1990. - 336 с.
404. Фромм Э. Человек для себя. Иметь или быть? – Мн.: Изд. В.П. Ильин, 1997. – 416 с.
405. Фромм Э. Человек для себя. Иметь или быть? – Мн.: Изд. В.П. Ильин, 1997. – 416 с.
406. Фрумин И.Д. Теория и практика демократического образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб.: РГПУ, 2001. – 46 с.
407. Хайкин В.Л. Феномен активности в развитии личности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М.: РАГС, 2001. – 47 с.
408. Ханипов А.Т. Интересы как форма общественных отношений. – Новосибирск: Наука, 1987. – 254 с.
409. Хао Кэмин, Цай Кэюн. Развитие системы образования в КНР. - М.: НИИВСи, 1989.- 43 с.
410. Харламов И.Ф. Педагогика. Высшая школа. – М., 1999.
411. Хилтунен В.Р. Семейные клубы //Педагогический факультет. - М.: Знание. - 1987. - №9.
412. Хофман Ф. Мудрость воспитания. Педагогия. Педагогика. – М., 1976.
413. ЦГАДА, Ф.188, №1331 – л.83.

- 414.Цырлина Т.В. Гуманистическая авторская школа как социокультурный феномен XX века: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. –М.: ИТОиП РАО, 1999. –42 с.
- 415.Черепнин Н.П. Императорское воспитательное общество благородных девиц 1764-1914 гг. - СПб., 1914. - Т.1.
- 416.Черник С.А. Ученическое самоуправление в школе 1917-1931 гг. Проблемы детского коллектива в русской и советской педагогической мысли. – М.: Педагогика, 1973.
- 417.Черный Г.П. Теория, методология и педагогическая технология организации массовых праздников подростков: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1991. – 42 с.
- 418.Чистякова С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников. Методическое пособие. – М.: Akademia, 2005. – 128 с.
- 419.Чуа Эмми. Боевой гимн матери-тигрицы. – М., 2013. Источник: <http://coollib.com/b/266243>.
- 420.Шабаетас А.Е. Теория и практика формирования личности школьника в поликультурной среде: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005. – 46 с.
- 421.Шауберт Н. Собственный взгляд на воспитание детей в Германии. М., 2005. <http://www.proza.ru/2005/03/26-69>
- 422.Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / Под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина, В.А. Шацкой. – М.: Педагогика, 1980. – 345 с.
- 423.Шацкий С.Т. Работа для будущего. - М.: Просвещение, 1986.
- 424.Шеллер М. Формы знания и образования // Человек. – 1992. – № 4, 5. – С. 84-134, 67-123.
- 425.Шеховская Н.Л. Формирование профессионально-педагогической культуры преподавателя колледжа: Дисс...канд. пед. наук. - Белгород. 1997.
- 426.Шилова М.И. Учителю о воспитании школьников. - М.: Педагогика, 1990.
- 427.Шмаков С.А. Уроки детского досуга. – М.: Тип. РИПКРО, 1991. – 88 с.
- 428.Шмид Е. История средних учебных заведений в России. - СПб., 1878.
- 429.Штайнер Р. Истина и наука: Пролог к «Философии свободы» / Пер. с нем. Б. Григорьев. – М.: Московский центр вальдорфской педагогики, 1992. – 55 с.
- 430.Шульгин В.Н. Основные вопросы социального воспитания. 2-е изд. – М.: Работник просвещения, 1924. – 127 с.
- 431.Щедровицкий Г.П., Розин В., Алексеев Н., Непомнящая Н. Педагогика и логика. – М.: Касталь, 1993. – 414 с.
- 432.Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. – М.: Наука, 1993. – 312 с.
- 433.Щуркова Н.Е. Классное руководство: теория, методика, технология. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 256 с.
- 434.Щуркова Н.Е. Новое воспитание. - М.: Педагогическое общество России, 2000. - 128 с.
- 435.Эльконин Д.Б. Детская психология. – М: Просвещение, 1960. – 386 с.
- 436.Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Просвещение, 1978.
- 437.Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: Ленато АСТ, 1996. – 560 с.
- 438.Юнг К.Г. Конфликты детской души. –М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1995. – 315 с.
- 439.Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени. –М., 1994. – 336 с.
- 440.Ямбург Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель (Теоретические основы и практическая реализация). – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.
- 441.Яницкий М.С. Психологические факторы и механизмы развития системы ценностных ориентаций личности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Новосибирск: НГПУ, 2000. – 47 с.
- 442.Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. – М.: Сентябрь, 2000.
- 443.Источник - Интернет: <http://www.aziya-tur.ru/vospitanie-v-drevnem-kitae.php>.

Зарубежные источники

- 444.Charney R.S. Teaching Children to Care. Management in the responsive Classroom // Northeast Foundation for Children, 1992.
- 445.Duncker L. Schulkultur als Anspruch und Realisierung von Bildung / L. Duncker // Pedagogische Welt. – 1995. – 49, N 10. – P. 442-445.
- 446.Freire P. Education for Critical Consciousness. – New York, 1998.
- 447.Freire P. Teacher as Cultural Workers. Letter to Those Who Dare Teach //Westview Press, 1998.
- 448.Gordon E.W. Culture and science of pedagogy/ E.W. Gordon // Teachers college record. – 1997. – N 1. – P. 32-46.
- 449.Wagner W. Social determinants of affective behavior and learning / W. Wagner // Educational technology. –1998. –38, N 6. – P. 15-16.