

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА

Под общей редакцией В. А. Слостенина
и И. А. Колесниковой

*Рекомендовано
Учебно-методическим объединением
по специальностям педагогического образования
в качестве учебного пособия для студентов
высших учебных заведений, обучающихся
по педагогическим специальностям*

3-е издание, стереотипное



Москва
Издательский центр «Академия»
2007

УДК 37(075.8)
ББК 74.00я73
В771

Серия «Профессионализм педагога»

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой
педагогике и психологии АПКИПРО *И. Д. Демакова*;
доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой
педагогике Новгородского государственного университета
им. Ярослава Мудрого *М. Н. Певзнер*

Воспитательная деятельность педагога : учеб. пособие для
В771 студ. высш. учеб. заведений / [И. А. Колесникова, Н. М. Бoryт-
ко, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова] ; под общ. ред. В. А. Сласте-
нина и И. А. Колесниковой. — 3-е изд., стер. — М. : Изда-
тельский центр «Академия», 2007. — 336 с. — (Профессионализм
педагога).

ISBN 978-5-7695-4057-8

В пособии представлен современный взгляд на воспитательную дея-
тельность педагога, основанный на совокупном знании и опыте ведущих
российских специалистов в области воспитания. Анализируются различ-
ные точки зрения на предмет, процесс, проблемы воспитания. Раскрыва-
ется специфика гуманитарного понимания воспитательных явлений, ло-
гики и содержания профессиональных действий педагога-воспитателя,
их практической инструментности, критериев оценки.

Для студентов высших педагогических учебных заведений, а также
для специалистов, занимающихся исследованием теоретических и реше-
нием практических задач воспитания. Может быть использовано в системе
повышения квалификации работников образования.

УДК 37(075.8)
ББК 74.00я73

*Оригинал-макет данного издания является собственностью
Издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым способом
без согласия правообладателя запрещается*

© Колесникова И. А., Бoryтко Н. М., Поляков С. Д., Селива-
нова Н. Л., 2005

© Образовательно-издательский центр «Академия», 2005

© Оформление. Издательский центр «Академия», 2005

ISBN 978-5-7695-4057-8

ОГЛАВЛЕНИЕ

От авторов	3
Глава 1. О возникновении и развитии воспитания	6
1.1. О вечности воспитания, или О том, как давно на свете существует воспитательная деятельность	6
1.2. Социокультурные модели воспитания	8
Традиционная модель воспитания	8
Социально-адаптирующие модели воспитания	10
Педоцентрическая модель воспитания	11
Диалоговая модель воспитания	12
1.3. О смыслах воспитания и воспитательной деятельности	14
1.4. Ценности воспитательной деятельности	18
Глава 2. Основные понятия теории и практики воспитания	26
2.1. Становление, развитие, формирование, воспитание	26
2.2. Воспитание, обучение, образование	29
2.3. Педагогический процесс, процесс воспитания, воспитательный процесс	32
2.4. Воспитывающая деятельность, воспитательная деятельность, воспитательная работа	34
2.5. Система воспитания, воспитательная система, система воспитательной работы	35
2.6. Современные подходы к воспитанию	37
Глава 3. Природа и механизмы воспитательной деятельности	43
3.1. О природе и специфике воспитательной деятельности	43
3.2. Об объекте и предмете воспитательной деятельности	45
3.3. О субъектах воспитательной деятельности	50
Субъект воспитания как источник воспитательной деятельности	50
Группа как субъект и объект воспитательной деятельности	52
Детский коллектив как субъект и объект воспитательной деятельности	55
Личность как субъект самовоспитания	57
3.4. Факторы и условия воспитания	59
3.5. Функции воспитательной деятельности	63
3.6. Принципы воспитания	66
Глава 4. Диапазон современной воспитательной деятельности	72
4.1. Время как фактор воспитания	72
Временной вектор воспитания	72
Историческое время	73

Субъективное время или возраст воспитания	75
Процессуально необходимое время воспитания	83
4.2. О пространстве воспитания	85
Пространство, среда, поле воспитания	85
О субъектном пространстве	98
Межсубъектное пространство	101
Проблема качества пространства воспитания	102
Глава 5. Структура и содержание воспитательной деятельности	105
5.1. Проблема цели и целеполагания в деятельности воспитателя ...	105
Цели воспитания	105
Источники формирования целей воспитания	112
Процедура целеполагания	115
Экспертиза воспитательной цели	120
5.2. Содержание воспитательной деятельности	124
Структура содержания воспитания	124
Источники и универсальные единицы содержания воспитания	127
Уровни представления содержания воспитания	138
Построение содержания воспитательной деятельности	146
5.3. Формы воспитательной деятельности	165
Воспитательный потенциал формы	165
Многообразие форм воспитательной работы	166
Противоречия в организации воспитательной деятельности	175
5.4. Операциональная сторона воспитательной деятельности	181
Методы воспитания	181
Технология воспитания	187
Методика организации воспитательной деятельности	194
Глава 6. О результативности воспитательной деятельности	204
6.1. Результаты и эффекты воспитательной деятельности	204
Различные подходы к пониманию результата воспитательной деятельности	204
Результат как показатель качества деятельности воспитателя	207
Оценка результативности воспитательной деятельности	209
Эффекты воспитательной деятельности	212
Преобразование участников воспитательного процесса как показатель эффективности воспитательной деятельности	214
6.2. Способы оценки воспитательной деятельности	216
Выбор критериев оценки	216
Показатели воспитанности	217
6.3. Инструментарий оценки результативности воспитательной деятельности	221
Глава 7. Системный контекст реализации воспитательной деятельности	227
7.1. Воспитательная деятельность как компонент воспитательного процесса	227
Системная природа воспитательного процесса	227

Логика и противоречия воспитательного процесса	231
Целостность как характеристика воспитательного процесса	233
Способы описания динамики развития воспитательного процесса	235
Деятельность воспитателя в рамках воспитательного процесса	243
7.2. Воспитательная деятельность в системах воспитания различного масштаба	245
Система общественного воспитания	245
Воспитательная система образовательного учреждения	247
Механизмы и этапы развития воспитательной системы	256
Глава 8. Воспитание воспитателя	263
8.1. Позиция воспитателя	263
8.2. Противоречия и ошибки воспитательной деятельности	276
Типичные ошибки в организации воспитательной деятельности	276
Ошибки педагога в воспитании своих детей	278
8.3. О профессиональной подготовке воспитателя	281
Адреса сайтов, где можно найти материалы по проблемам воспитания	287
Приложение 1	288
Приложение 2	290
Приложение 3	291
Приложение 4	293
Приложение 5	296
Приложение 6	297
Приложение 7	298
Приложение 8	301
Приложение 9	303
Приложение 10	318
Приложение 11	325
Приложение 12	328

*Памяти удивительного человека
академика Людмилы Ивановны Нови-
ковой, многочисленные воспитанники
которой в разных уголках России и
зарубежья развивают сегодня теорию
и практику воспитания, посвящается.*

ОТ АВТОРОВ

Предлагаемое читателю учебное пособие не совсем обычное. Задача большинства учебных книг — изложение определенной суммы знаний с целью усвоения этого знания читателем. Конечно, и в данном пособии есть такая сумма, может быть, даже система знаний. Но передача знаний по проблемам воспитания не главная цель авторов. Более значимой была другая — погружение читателя в поток размышлений, научных дискуссий, обсуждений о современном воспитании. Именно поэтому в тексте нет жестко построенной, единственно правильной теоретической системы.

Авторы считали, что важнее и интереснее представление читателям различных позиций, точек зрения на предмет, процессы, проблемы современного воспитания. Однако любой поток имеет свои берега, свои границы. И такие границы должны быть определены. Авторы учебного пособия — сторонники гуманистической парадигмы, трактующей воспитание как помощь человеку в проявлении своего потенциала, в его становлении и развитии как хозяина своей жизни.

То, что важно для воспитателя, должно быть развернуто перед ним, как географическая карта или, по возможности, как план хорошо построенного города.

И. Ф. Герbart

В гуманистической педагогике педагог всегда рассматривался не только в качестве преподавателя школьного предмета, но и в качестве воспитателя. Однако именно этот аспект его профессиональной позиции всегда вызывал у российской общественности наибольшие нарекания. Еще К. Д. Ушинский писал: «Ничто не искоренит в нас твердой веры в то, что придет время, хотя, может быть, и не скоро, когда потомки наши будут с удивлением вспоминать, как долго мы пренебрегали делом воспитания и как много страдали от этой небрежности»¹. Прошло больше века с тех пор, как были написаны эти слова, и сегодня мы вновь читаем в «Концепции модернизации российского образования...»: «Воспитание как первостепенный приоритет в образовании должно стать

¹ Ушинский К. Д. Избр. пед. соч.: В 2 т. — М., 1974. — Т. 1. — С. 240—241.

органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития»¹.

Произнося в педагогическом обиходе слово «воспитание», специалисты имеют в виду, по крайней мере, три разных понятия. Воспитание как социальное явление, воспитание как процесс и воспитание как деятельность. В зависимости от угла рассмотрения меняются масштаб, характер «объектов» и субъектов воспитания, природа их взаимодействия. В социальном плане воспитание — это специально организованное, целенаправленное включение подрастающих поколений в освоение и преобразование мира человеческой культуры. Оно осуществляется через систему общественного воспитания, социально-политическая и организационно-управленческая направленность которой могут быть различными. Педагогическое влияние этой системы рассчитано на поколение в целом, на крупные социальные группы населения. Причем для каждой возрастной группы предусмотрены свои общественные институты социализации. Общественное воспитание как громадная социально-педагогическая система органически включает в качестве подсистем воспитание в семье, дошкольных учреждениях, общественных организациях, школе, армии и др.

В масштабе жизнедеятельности отдельного человека можно говорить о воспитании как процессе интеграции всех педагогических влияний, которые в конечном счете осуществляет он сам. Человек не творится извне (как статуя из глины), а становится неповторимой индивидуальностью благодаря переработке внешних влияний в соответствии с внутренне присущими ему закономерностями развития, а воспитание — это законосообразный процесс переработки внешних воздействий во внутренние отношения.

В течение жизни человек как бы «проходит сквозь строй» разнообразных воспитателей. Родители, воспитатели детского сада, учителя, трудовые коллективы, микрогруппы становятся для него субъектами воспитательного влияния. В рамках воспитательного процесса каждый из педагогов осуществляет конкретные действия, т. е. занимается воспитательной деятельностью. Предметами его педагогического влияния в этом случае становятся личность, детское сообщество, малая социальная группа и др. При этом деятельность одного педагога (воспитателя) может охватывать одновременно целый ряд воспитанников.

В каждом из перечисленных вариантов в действие вступают различные социально-психологические закономерности и механизмы педагогического влияния на человека. Нас будет интересовать преимущественно *деятельностный уровень воспитания*, который практики называют воспитательной работой.

¹ Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. — М., 2002.

Воспитательная деятельность имеет особую природу. Порой складывается впечатление, что она вообще не существует отдельно, встраиваясь в другие виды активности и педагогические процессы. Однако воспитательная деятельность, будучи тесно связана со всеми другими видами деятельности, подчиняясь общим закономерностям их построения и развития, по мнению авторов, отличается ярко выраженной спецификой.

Чтобы вычленил то главное, что делает воспитание именно воспитанием, а не чем-то иным, при подготовке к написанию пособия было перечитано множество работ, принадлежащих авторам разных стран и веков. Авторы консультировались со своими коллегами, исповедующими различные педагогические взгляды и обладающими богатым опытом организации воспитательной деятельности; много размышляли о собственных наблюдениях в области воспитания.

Учебное пособие состоит из нескольких смысловых частей. В начале даются научно-практические основы понимания сущности воспитания и принципов, обуславливающих специфику воспитательной деятельности. Далее последовательно изложена логика профессиональных действий педагога, помогающая выстроить воспитательную деятельность в ее структурной полноте. При этом представлялось важным «схватить» те объективные механизмы, которые независимо от специализации педагога, поставленной цели и выбранного содержания содержания начнут работать, порождая «воспитательные последствия».

Вопросы и задания включены в канву текста, они приводятся непосредственно после тех разделов, в которых содержится материал для самостоятельной работы.

В пособии сделана попытка очертить круг вопросов, которые не может не задавать себе человек, считающий, что он профессионально занимается воспитанием. Хотя у авторов накоплен немалый практический опыт воспитания, они старались поставить себя на место начинающего (думающего!) педагога. Круг вопросов, которые могут возникать по мере самостоятельного выстраивания логики и этапов воспитательной деятельности, инициировал цепочку ответов. Собственно, пособие и является одним большим ответом на вопросы: что, как и почему делать педагогу в позиции воспитателя?

О ВОЗНИКНОВЕНИИ И РАЗВИТИИ ВОСПИТАНИЯ

1.1. О ВЕЧНОСТИ ВОСПИТАНИЯ, ИЛИ О ТОМ, КАК ДАВНО НА СВЕТЕ СУЩЕСТВУЕТ ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Если задаться вопросом, *когда же возникло воспитание как специфический вид деятельности*, выяснится, что, по сути, в истории человечества оно существовало всегда. С того момента, как человек выделился в качестве совершенно особой социобиологической сущности, у него возникла потребность в сохранении и передаче этого своего качества подрастающему поколению. Являясь врожденным, стремление воспитывать (научать) детей обретает в пространстве и времени специфические (порой весьма искаженные) социокультурные формы.

Воспитанию нет начала, и конца его тоже не видно, а перемен в этом процессе не существует.

Ш. А. Амонашвили

На заре человечества воспитание было включено в поток самой жизни. В совместной жизнедеятельности с родителями и другими взрослыми растущий человек приучался не только к выполнению трудовых операций, но и к следованию нормам жизни в семье, племени. С молоком матери он впитывал присущие именно этой общности ценности, традиции, верования, образ жизни.

С усложнением жизни общества воспитание и обучение превратились в особые виды деятельности, для осуществления которой потребовались специальные люди. При этом взрослая часть населения стремилась не только подготовить подрастающее поколение к выполнению трудовых и социальных функций, но и передать ему свои ценности.

Знакомясь с педагогическими источниками, можно легко убедиться в том, что историко-культурный диапазон оформления воспитания как деятельности простирается от подражания (народная педагогика), имитации (игровые формы воспитания), подавления «дикой резвости воспитанников» (И. Герbart) до различных вариантов гуманистического (Э. Кей, Я. Корчак, В. А. Сухомлин-

ский, Ш.А.Амонашвили) и свободного воспитания (Ж.Ж.Руссо, Л.Н.Толстой, Н.К.Вентцель, А.Нейлл).

Формы организации воспитания, оставленные нам в наследство мировой педагогической культурой, поистине многообразны. Будущим педагогам со студенческой скамьи известно о спартанской системе воспитания, о своеобразии воспитательной подготовки янычар и самураев, об особенностях воспитания в Смольном институте благородных девиц, Царскосельском лицее времен Пушкина. Мы знаем о воспитании «по Джону Локку» и «Джону Дьюи», о «воспитании к свободе» в философии Р.Штейнера, коллективной системе воспитания А.С.Макаренко и И.П.Иванова, о современном гражданском воспитании.

Однако при всей очевидности и объективной «неизбежности» воспитания как социально-педагогического явления и привычной деятельности у него всегда находились и по сей день находятся немало ярких противников. В их числе среди наших соотечественников мы найдем имена таких известных людей, как Л.Н.Толстой, Н.К.Вентцель, М.Волошин. Эти люди самым решительным образом протестовали против социальной, возрастной, культурной (впрочем, любой другой) экспансии во внутренний мир становящегося человека. В.Г.Белинский, например, писал: «Воспитание может сделать человека только хуже, исказить его натуру; лучшим оно его не делает, а только помогает делаться». Л.Н.Толстой считал воспитание действием насильственным, а потому незаконным и несправедливым, оценивая его как «стремление одного человека сделать другого таким же, каков он сам». Вместе с тем известен и совершенно противоположный тезис, абсолютизирующий воспитание, которое, как, например, считал Г.Гельвеций, «может всё».

? 1. Может ли быть перспективным взгляд на воспитание как на передачу и усвоение опыта от старших поколений к младшим? Если да, то при каких условиях и какого опыта?

2. Можно ли рассматривать воспитание как «подготовку к жизни»? Как при этом отнестись к известному четверостишию С.Я.Маршака?

Существовала некогда пословица,
Что дети не живут, а жить готовятся.
Но вряд ли в жизни пригодится тот,
Кто, жить готовясь, в детстве не живет!

3. Анализируя различные подходы к определению категории «воспитание», можно обнаружить, что большинство авторов выделяют в воспитании три аспекта (см. табл. на с. 8).

Фактически эти аспекты выступают как способы бытия человека в культуре: социокультурное бытие, индивидуальное бытие и сопричастное (к целостности мира) бытие.

Автор	Значения понятия «воспитание»		
С. Д. Поляков	Воспитание как социальный процесс передачи культуры от поколения к поколению	Целенаправленное изменение психики в педагогическом процессе	Целенаправленное влияние на личность ребенка
А. В. Петровский	Адаптация	Индивидуализация	Интеграция
Е. В. Титова	Социализация: философско-социологический, культурологический, социально-психологический и социально-педагогический аспекты	Социальное (социокультурное) развитие человека: социально-психологический и психолого-педагогический аспекты	Воспитательная деятельность (воспитательный процесс, его «внешняя» сторона): педагогический, теоретический, методологический, методический аспекты
Н. Е. Щуркова	Воспитывающая среда	Осмысление мира и себя в этом мире	Воспитывающая деятельность
И. А. Колесникова	Социальное явление, находящее воплощение в специфике общественной системы воспитания	Процесс, сущность которого заключена в интеграции всех воспитательных влияний на уровне жизнедеятельности конкретного объекта	Конкретная деятельность воспитателя

Подберите примеры, иллюстрирующие то, как в современной практике проявляется наличие различных «масштабов» (уровней, аспектов) воспитания.

1.2. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ МОДЕЛИ ВОСПИТАНИЯ

Традиционная модель воспитания

Какую же стратегию избрать педагогу-практику на фоне этого многообразия позиций? Его профессиональная деятельность протекает в определенной образовательной ситуации. Она характери-

зуется совокупностью условий, ограничений, факторов, обуславливающих ход образовательных процессов, а также развитие педагогических систем в определенном педагогическом пространстве и времени. Линии жизни педагога и его воспитанников постоянно пересекаются, взаимодействуя друг с другом. На это взаимодействие влияют особенности функционирования системы учебно-воспитательного учреждения, где они вместе находятся. Все это происходит в определенном социально-историческом и культурном контексте.

В результате образуется своеобразный клубок взаимодействий, являющийся моделью той или иной образовательной ситуации. Такая модель при умелом рассмотрении способна дать педагогу системное представление о многомерности воспитательного контекста и интегрирующем (определяющем) факторе воспитания. Это позволяет упорядочивать многообразие возможных стратегических вариантов воспитательной деятельности.

Историко-культурный анализ обнаруживает существование в воспитательном опыте человечества нескольких основных моделей воспитания, каждая из которых требует своей стратегии организации воспитательной деятельности. Условно их можно разделить на:

традиционные, в рамках которых осуществляется этническое, религиозное, духовное воспитание;

социально-адаптирующие, ориентированные на то, чтобы с помощью общественно-государственных институтов вписать воспитанников в социальный контекст;

педоцентрические, выдвигающие на первый план внутренние потребности и интересы ребенка;

диалоговые, обеспечивающие сотрудничество участников воспитательного процесса.

Весьма продуктивной в воспитательном плане во все времена была и остается модель, в которой педагогические отношения строятся на основе семейных, национальных, клановых, сословных и иных традиций. Ведущим фактором здесь выступает воспроизведение принципов жизни и ценностей определенной социальной общности. Смыслом воспитательной деятельности становятся их трансляция потомству, приобщение к эталонным образцам поведения и отношений, сложившихся на протяжении длительного периода времени. Ярким примером такой модели служат многообразные варианты национального и религиозного воспитания, системы воспитания рыцарей и самураев, различные виды духовных практик.

Для традиционной модели характерны связи по принципу «отцы — дети», основанные на разнице в возрасте, опыте, направленные на *воспроизведение нормативных образцов поведения*. Традиционная модель продуктивна там и тогда, где и когда в социуме

сильны национальные, семейные, религиозные, социально-групповые традиции и существуют устойчивые механизмы «консервации» моделей деятельности.

Социально-адаптирующие модели воспитания

Государственно-политическая модель

В государственно-политической модели развитие и существование воспитательных систем подчинены в первую очередь политическим, идеологическим идеалам, целям, принципам. В этом случае все элементы социума становятся средством претворения в жизнь социально-политических идей и замыслов государства. Сюда относятся наука, искусство, институт учительства, средства массовой информации и т. д. Государственно-политическая модель требует некоего стандарта и усредненности в результатах воспитания. Причем «сверху» для воспитанников иногда задаются довольно высокие личностные параметры. Достаточно вспомнить систему подготовки юношества в Спарте или целевые педагогические ориентиры любого тоталитарного государства.

В государственно-политической модели в качестве ведущих выступают связи, способствующие воспроизводству определенных *убеждений* или *веры*. Этот вариант воспитания способен дать результат, направленный на процветание государства, на рост его политического, экономического, военного потенциала, поскольку образовательно-воспитательная система концентрирует, вводит в резонанс усилия огромных масс людей в едином устремлении.

В такой модели сильны и всегда достаточно хорошо отработаны механизмы социально-психологического воздействия на различные слои населения, в том числе и на молодежь. В крайних проявлениях это могут дать примеры слепого фанатизма, беспрекословного подчинения и некритического принятия предлагаемых «сверху» знаний, взглядов, опыта, деятельности, оценочных суждений.

В случае политического или морального «старения» привычных социально-педагогических механизмов для продолжения жизнеспособности этой модели действенным может оказаться лишь аналогичное по природе средство, обеспечивающее новое целостное влияние на общественное сознание. В противном случае смена привычных форм восприятия окружающего и стереотипов поведения, сложившихся на его основе, становится длительным болезненным процессом, поскольку требует кардинального изменения качества сложившихся социальных отношений.

В этом отношении характерны исторические попытки замены педагогических механизмов, основанных на политических убеждениях, на систему воспитательных влияний, в основе которых лежит вера. Эти тенденции явственно проявили себя в опыте стран, целью которых в XX в. провозглашалось построение социалистического общества. Вначале произошло резкое отмежевание государства от церкви и религии, которое шло параллельно с политизацией школы. При смене политических ориентаций наметился поворот к взаимодействию с религиозными структурами и деидеологизации образовательных систем.

Функционально-ролевая модель

Внутри организации или учреждения (школа, гимназия, детская общественная организация, армия, неформальное объединение и др.) в центре воспитательной работы могут находиться *функционально-ролевые интересы*. В этом случае воспитательная деятельность будет регламентироваться внутренними уставами, нормативами, правилами. Для функционально-ролевой модели характерна четкая методическая инструментовка, обеспечивающая прогностическое построение необходимых компонентов воспитательной системы. В ней доминируют общественные интересы. Люди в первую очередь рассматриваются как носители определенных ролевых обязанностей (общественных функций).

В ряде случаев возможны совпадения интересов личности и учреждения, что нередко оставляет в истории память о неповторимом духе, атмосфере, колорите того или иного учебного заведения. Функционально-ролевая модель действует также в среде общественно-политических организаций, порой перерождаясь в консервативную, бюрократическую систему воздействия на личность.

Вместе с тем в рамках модели, предусматривающей взаимодействие взрослых и детей на основе «отношений ответственной зависимости», успешно воспроизводятся идеи коллективного воспитания. В конечном счете мера свободы человека внутри функционально-ролевой модели зависит от степени «гуманистичности» и гибкости исходных целевых педагогических установок.

Педоцентрическая модель воспитания

Противоположная по смыслу социально-адаптирующей модели педоцентрическая модель ставит в центр воспитательной ситуации ребенка, а все параметры педагогического процесса исходят из индивидуальных особенностей воспитанника, его интересов и потребностей. В этом случае воспитатель создает максимально благоприятные условия для самовыражения, саморазвития внутренних сил ребенка.

Данной модели соответствует понятие «свободное воспитание». Ж. Ж. Руссо, Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель, Дж. Дьюи, А. Нейлл в разные эпохи, в разных странах предпринимали попытки организации такой педагогической системы, где бы воспитанник был центральной точкой отсчета при отборе содержания, средств, форм, методов работы. Но поскольку государственная система массового обучения не может быть модифицирована с учетом особенностей и потребностей каждого человека, педоцентрическая модель существует в педагогической культуре в штучных, оригинальных вариантах, не поддающихся регламентации и не переносимых на другие ситуации. В основе такой модели заложена любовь к ребенку. В воспитательной деятельности фактически ежеминутно воспроизводится его *право на самореализацию*, сохранение личности, развитие индивидуальности.

Характерно, что в истории педагогики не было ни одной до конца удачной попытки практически организовать систему воспитания на данной основе на длительный срок. Были либо прекращение эксперимента в силу социально-исторических причин (Яснополянская школа), либо осознание автором противоречивости своих подходов (Ж. Ж. Руссо), либо социальная невостребованность идей (К. Н. Вентцель). Свободное воспитание как массовая модель, вероятно, и не может существовать, хотя в любом обществе идеи педоцентризма, как правило, порождают волну альтернативных образовательных движений.

Диалоговая модель воспитания

В диалоговой модели основу составляют человеческие связи, возникающие в системе «педагог — воспитанник». Определяющую роль играют отношения сотрудничества, сотворчества, имеющие межличностный, межсубъектный характер. Ситуация воспитания развивается, исходя из совместных интересов и потребностей обеих сторон.

В диалоговой модели человек всегда понимается как цель и никогда — как средство, в чем и реализуется подлинно педагогический смысл взаимодействия старших и младших поколений независимо от типа учреждения, где это взаимодействие происходит, и статуса его участников.

Данный вариант предполагает высокую гуманистическую культуру всех участников воспитательной ситуации, что дает возможность совместного построения и преобразования компонентов педагогического процесса. Модель обеспечивает одновременное развитие, самосовершенствование, самореализацию как воспитанников, так и педагогов, превращая воспитание во всеобщую категорию не только в историческом, но и в индивидуально-лич-

ностном плане, когда каждый «воспитывает каждого и самого себя». Диалоговая модель, основанная на ценностно-смысловом равенстве педагога и воспитанников, по существу, только начинает всерьез складываться на историко-педагогическом пространстве. Одной из реализованных форм ее существования можно считать феномен новаторской педагогики.

Модельное представление о различных вариантах воспитания позволяет оценить социально-историческую перспективность той или иной педагогической позиции. Это важно для выбора стратегии воспитательных действий. В зависимости от типа модели, внутри которой оказывается воспитатель, обладающий определенными мировоззренческими и профессиональными взглядами, для него становятся возможными:

- активная практическая деятельность, находящая поддержку на уровне учреждения, семьи, интересная детям, не противоречащая социально-политическим инициативам государства;

- противодействие консервативным тенденциям воспитания путем пропаганды и распространения инновационных идей и методов работы;

- ограничение профессиональной активности, когда практический вклад будет реален лишь в микросреде, которую педагог сможет создать с помощью личного влияния на своих коллег, воспитанников и их родителей;

- прекращение деятельности непосредственно в позиции воспитателя и поиск иных форм трансляции своих профессиональных взглядов.

Методическая подсказка. Для того чтобы определить, к какому типу относится модель воспитания, достаточно ответить на следующие вопросы:

- а) кому принадлежит доминирующая функция в определении целей воспитания (государству, семье, учреждению, организации, замкнутой социальной группе и т.д.);

- б) каковы характер и природа связей, возникающих в пространстве воспитания (функциональные, неформальные, политические, религиозные, основанные на общности интересов, потребностей, идей и др.);

- в) что в действительности целенаправленно воспроизводится в воспитательной системе как ее основной продукт (убеждение, вера, подчинение ценностям социальной общности, социальная роль, педагогический тип отношений и т.д.);

- г) каковы функции учителя и ученика по отношению друг к другу и остальным субъектам образования;

- д) с какого «этажа» приоритетно осуществляется руководство деятельностью воспитателей (правительство, партия, администрация учреждения, автор школьного проекта, глава семьи, клана и др.).

1.3. О СМЫСЛАХ ВОСПИТАНИЯ И ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Любая деятельность становится продуктивной и развивающей по отношению к ее носителю при условии, что она наполнена смыслом (осмыслена). Не является исключением и воспитательная деятельность. Главная задача на пути освоения воспитательной деятельности может быть сформулирована как *поиск и обнаружение в ней «своего» смысла*. Где же и в каком направлении его искать?

В продвижении по этому пути полезно вспомнить, что задолго до нас множество великих, вошедших в историю людей глубоко размышляли над этим же вопросом, по счастью, оставив человечеству результаты своих раздумий. Попробуем, обратившись к разным мнениям, вычленив то общее, что могло бы указать на особое качество воспитательной деятельности.

В течение многих веков воспитание подразумевало «преуспеяние человечества под управлением Божиим». Приступить к воспитанию дитяти значило «взяться за распространение царствия Божия»... В свете этого *воспитание*, т. е. *стремление сделать людей лучше*, понималось как деятельное христианство. Воспитывать человека значило «так действовать на его силы, чтобы они достигли совершенства, сообразно со своей природою и назначением, чтобы они в своем полном раскрытии сравнялись со своим первообразом»¹.

Существовало мнение, что *воспитание сводится к формированию привычек*. Так считали Аристотель, Ф. Бэкон, Дж. Локк и многие другие великие мыслители. В разное историческое время разными авторами особый акцент делался на нравственной сущности воспитательной деятельности. Еще Протагор указывал на то, что противоречивость морального бытия человека снимается воспитанием, основная задача которого состоит в усовершенствовании человека и в уравнивании требований разума о полезности с потребностями добродетельного поведения человека.

По мнению Н. Тодзю, японского просветителя первой половины XVII в., воспитание должно быть направлено на формирование такой *нравственности*, которая была бы *для всех желаемой и могла бы помочь человечеству избежать зла*². Г. Фихте рассматривал развитие нравственности как высшее воспитание. К. Д. Ушинский трактовал воспитание как «*духовное питание*» воспитанника и восхождение с ним на новый уровень отношений с миром и с самим собой.

¹ Руководство к воспитанию и обучению: Сочинение д-ра Ф. Шварца, переведенное д-ром В. Куртманом, директором Учительской семинарии в Фридберге. — Ч. 1: Воспитание. — СПб., 1859. — С. 4.

² См.: Салимова К. И. Восхождение к успеху. — Токио, 1993. — С. 67.

Сравним это высказывание с мнением японского просветителя XIX в. Ф. Юкити, который подчеркивал, что прежде всего следует формировать в ребенке чувство независимости и самоуважения. «Тогда можно рассчитывать на то, что такие люди будут справедливы, лояльны и человечны даже в “нечеловеческих условиях”»¹. Здесь особенно обращает на себя внимание мысль о *смысле воспитания как противодействия разнообразным проявлениям зла в мире*.

Интересен и другой смысловой разворот. В работе, посвященной проблемам воспитания, Г. Спенсер писал: «Главная обязанность воспитания должна заключаться в том, чтобы *подготовить нас к полной жизни*»². Обратим внимание на словосочетание «полная жизнь», т. е. полноценная, достойная человека, гармонизированная.

Иногда понимание воспитания ограничивается сферой социализации и определяется как направленные действия, посредством которых индивиду сознательно стараются *привить желаемые черты и свойства* (И. С. Кон), как общественно-историческое и объективно закономерное явление, имеющее «своим назначением подготовку производительных сил общества, его жизнеобеспечение, формирование определенного социального типа личности»³. По мнению А. В. Мудрика, развитие человека во взаимодействии и под влиянием окружающей среды в самом общем виде можно определить как процесс и результат его социализации, т. е. усвоения и воспроизводства культурных ценностей и социальных норм, а также саморазвития и самореализации в том обществе, в котором он живет. М. С. Каган определяет воспитание как способ превращения ценностей социума в ценности личности.

Многие теоретики и практики видят смысл воспитания в целенаправленном *управлении развитием личности* (Х. Й. Лийметс, Л. И. Новикова, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова), в целенаправленном *создании условий для развития человека* (А. В. Мудрик), в *содействии становлению человеческого качества* (И. А. Колесникова).

Другие авторы утверждают взаимосвязь воспитательной деятельности с потребностями, отношениями, внутренними регулятивами поведения ее участников. Воспитание они определяют как процесс сознательного, целенаправленного формирования человека или социальной группы, ведущий к *возникновению устойчивых механизмов регуляции поведения* и деятельности (В. И. Гине-

¹ См.: Салимова К. И. Восхождение к успеху. — Токио, 1993. — С. 78.

² Спенсер Г. Воспитание: умственное, нравственное и физическое. — М., 2002. — С. 17.

³ Лихачев Б. Т. Философия воспитания. — М., 1997. — С. 7.

цинский); как *формирование потребностей личности и социально приемлемых способов их удовлетворения* (П. В. Симонов и П. М. Ершов); как «процесс целенаправленного *развития общественно необходимых личностных отношений человека к окружающей жизни, к разным ее сторонам, к самому себе и целенаправленного преодоления общественно-чуждых личностных отношений*»¹ (курсив авт.).

Параллельно существуют и другие подходы, в русле которых воспитание может быть понято лишь в контексте культуры (Е. В. Бондаревская). С этой точки зрения воспитание человеческого в человеке — это «окультуривание» человека. Только в этом случае оно поднимает человека над уровнем животного, переводит его из сферы выживания в пространство бытия.

Для ряда специалистов суть воспитания заключается в становлении ребенка субъектом, отсюда иррациональность, неодинаковость воспитания вовлеченных в него субъектов, парадоксально различные результаты у детей, воспитывающихся, казалось бы, в одинаковой среде².

Для Г. С. Батищева воспитание — это непрерывное *становление к целостности*, предоставление человеку возможности самоопределиваться. А в работах Р. Тагора встречается великолепное определение воспитания — «*выведение на поверхность* вашего существа *бесконечных истоков внутренней мудрости*».

Если обратиться к более широкому контексту, мы увидим, что в рамках традиции воспитание расценивается как «механизм удержания» в системе этнических, родовых отношений; как способ связи требований и правил жизни с законами Вечности (Я. А. Коменский, В. В. Зеньковский), как путь овладения на Земле этикой космического существования (Д. Андреев, Н. К. Рерих).

Анализируя эти, казалось бы, разнородные высказывания, нетрудно заметить, что для самых разных педагогических позиций в понимании воспитания общей оказывается *идея усовершенствования человека или условий его становления*. Таким образом, утверждается преобразующее начало воспитательной деятельности, ее человекообразующая миссия. При этом наряду с *социальной значимостью* воспитания признается *необходимость согласования воспитательной деятельности с природой человека и полнотой жизни*.

Однако нельзя не заметить, что в одном случае речь идет о внешнем приспособлении личностных проявлений к требованиям социума. В другом — о раскрытии сущностных возможностей человека в системе гуманистических взаимоотношений воспитателя и воспитанника. В третьем — о следовании образцу, заданно-

¹ Иванов И. П. Звено в бесконечной цепи. — Рязань, 1994. — С. 8.

² См.: Сериков В. В. Образование и личность. — М., 1999. — С. 165.

му свыше. Причем как понимает педагог смысловое назначение воспитания, в таком направлении и действует на практике.

Поэтому для одного работа с ребенком становится процессом решения неисчислимого множества педагогических задач различных типов, классов, уровней (Ю. П. Сокольников). Для другого — повседневной работой в поддержку (или в противодействие) накопившимся тенденциям в развитии подрастающего поколения, организацией событий, реализующих эти тенденции (Л. А. Левшин). Для одного воспитательная деятельность превращается в *воздействие*, для другого — во *взаимодействие* и поддержку. Для третьего — в *сотрудничество* с Творцом. Для четвертого — в *обращение к себе*, своей способности к саморазвитию и самосовершенствованию.

Общая направленность историко-педагогического развития воспитания как профессиональной деятельности характеризуется постепенным *смысловым переходом от взгляда на воспитание как на внешнее, одностороннее воздействие на ребенка к пониманию двусторонней сути процесса его воспитания и включению в бытийный контекст*.

Онтологический (бытийный) подход к трактовке воспитания приводит педагога к тому, что восприятие воспитательной деятельности как предметной для него оказывается недостаточным. Ее предметный характер уже не удовлетворяет смыслам и целям воспитания. Возникает необходимость вложить в понимание воспитания духовно-практический смысл. Деятельность воспитателя превращается в *ценностно-смысловое взаимодействие с воспитанниками в контексте решения их экзистенциальных проблем*. Одновременно происходит трансформация профессиональных представлений воспитателя о содержании и способах своей деятельности.

Воспитание уже трактуется не как односторонняя передача опыта и оценочных суждений от старшего поколения к младшему, но как *глубинное межличностное взаимодействие, сотрудничество, событие взрослых и детей в сфере совместной жизнедеятельности*. Со стороны воспитателя это кропотливый труд по созиданию человека, имеющий глубокий гуманистический смысл. Труд, носящий сугубо профессиональный характер.

Ценностно-смысловое взаимодействие педагога и воспитанника и связанные с ним взаимоизменения приводят к идее *со-стояния* (совместности бытия) педагога и воспитанника в культуре, в едином ценностно-смысловом поле.



Внимательно прочитайте отрывки из произведений, приведенные ниже, и ответьте, что в позиции их авторов относительно воспитания представляется вам справедливым, а что — парадоксальным.

1. «Воспитание есть возведенное в принцип стремление к деспотизму. Воспитание есть, я не скажу, выражение дурной стороны человеческой природы, но явление, доказывающее неразвитость человеческой мысли и потому не могущее быть положенным основанием разумной человеческой деятельности...» (*Толстой Л. Н. Воспитание и образование / Толстой Л. Н. Пед. соч. — М., 1989. — С. 205—209.*)

2. «Из всех насилий,
Творимых человеком над людьми,
Убийство — наименьшее,
Тягчайшее же — воспитанье.
Правители не могут
Убить своих наследников, но каждый
Стремится исковеркать их судьбу:
В ребенке с детства зреет узурпатор,
Который должен быть
Заране укрошен.
Смысл воспитанья —
Самозащита взрослых от детей.
Поэтому за рангом палачей
Идет ученый Комитет
Компрачиков,
Искусных в производстве
Обеззараженных
Кастрированных граждан».

(*Волошин М. Путиами Каина. Трагедия материальной культуры // Волошин М. Избранные стихотворения. — М., 1988. — С. 304.*)

3. «Мы с вами должны сделать так, чтобы каждый потенциальный тунеядец, которому не повезло с генотипом, с семейной средой, со школой и прочим, был с наивозможной убедительностью предупрежден о своей неотвратимой гибели. Надо: железную твердость, беспощадную последовательность, абсолютную непримиримость...

Педагог тот же врач. Ты должен лечить от невежества, от дикости чувств, от социального безразличия. Лечить! Всех! А у тебя я вижу одно лекарство — гаррота... Воспитанному человеку не нужен ты. Невоспитанный человек не нужен тебе. Чем же ты собираешься заниматься всю свою жизнь?»

(*Стругацкий А., Стругацкий Б. Отягощенные злом, или 40 лет спустя // Юность. — 1988. — № 6. — С. 37—39.*)

А как бы вы в современной ситуации определили для себя смысл воспитания?

1.4. ЦЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

По словам волгоградского ученого В. В. Серикова, «самые совершенные ценности человеческого рода должны как бы заново

родиться в ее [личности] опыте, иначе они просто не могут быть адекватно присвоены, т. е. обрести личностный смысл»¹.

Действительно, если проанализировать любую из педагогических систем, мы увидим, что воспитание всегда выступает как деятельность носителей каких-либо ценностей и установок с целью передать их (предложить) другим людям.

В Философском энциклопедическом словаре (1983) понятие «ценность» объясняется как *человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности, предметов и общественных отношений, все многообразие которых может оцениваться в плане добра и зла, истины и не истины, красоты и безобразия, допустимого и запретного, справедливого и несправедливого*.

По источникам формирования ценности разделяют на конвенциональные и трансцендентные (Р. И. Соколова). Первые имеют социально-культурную основу и являются следствием общественного согласования (например, христианские ценности, буржуазные ценности или ценности открытого общества). Трансцендентные ценности составляют глубинную внутреннюю основу формирования отношения людей к Жизни и окружающему Миру². По мнению А. Маслоу, без высших ценностей невозможно сколь угодно полное определение «человеческого существа».

Итак, ценность — *значение (значимость) предмета для человека как субъекта*. Упорядоченная система ценностей, иерархизированная по критерию их значимости для субъекта, составляет систему *ценностных ориентаций*, которые направляют его в мире, регулируют отношения с ним, являются критериями оценки результатов деятельности и взаимодействия с природой и людьми.

В ценностях в концентрированной форме выражены основные интересы и потребности человека. На практическом уровне принято различать *ценности — цели*, в которых отражены целевые устремления человека, и *ценности — средства*, выражающие предпочтения в выборе «инструментов» достижения цели.

В отличие от взрослых у детей нет сложившейся системы ценностей. Она представлена фрагментарно; часто различные части этой системы могут логически противоречить друг другу, так как ребенок обычно фиксирует в своем сознании то, что видит и слышит, то, что происходит вокруг него, но многое из чего он *еще не пережил*. Для детей основными являются ориентировка в социокультурных ценностях и складывание (формирование) соб-

¹ Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. — 1994. — № 5. — С. 18.

² См.: Бездухов В. П., Воронцов А. В. Теория и практика приобщения учащихся к ценностям. — Самара, 2002. — С. 3.

ственной системы ценностных ориентаций в отличие от взрослых, у которых эта система уже сложилась¹.

Цели воспитания выводятся из ценностей, совокупность которых составляет идеологическую концепцию (иначе говоря, идеологию) воспитательной деятельности. Отсюда вытекает важность момента самоидентификации педагога с определенным кругом ценностей, способами поведения, в которых воплощаются эти ценности, и их носителями. Круг ценностей, значимых для педагога и определяющих его профессиональную позицию в воспитательной деятельности, обнаруживается при рассмотрении избранной им трактовки природы и смысла воспитания².

Например, экзистенциальное понимание воспитания предполагает признание в качестве центральной ценности бытийное состояние детства. Основными ценностями воспитательной деятельности педагога в этом случае являются ребенок (его личность и индивидуальность), его развитие, детство как особый период жизни. При гипертрофии названного ценностного отношения возникает типичная ошибка, связанная с предоставлением ребенку полной свободы.

Упор в трактовке воспитания на его коллективную природу в качестве центральных ценностей предполагает: детский коллектив, систему требований и отношений, связанных с организацией коллективной жизнедеятельности. В этом случае типичной ошибкой педагога может стать полное подчинение интересов личности интересам коллектива.

Социологизаторская трактовка воспитания на первый план выдвигает общественные требования к личности, признавая ценными социально востребованные качества и свойства поведения. Типичной ошибкой в этом случае будет подчинение естественных интересов и потребностей сиюминутной жизни ребенка его якобы подлинным, более значимым будущим интересам.

В этнопедагогическом контексте ценность представляют народные традиции, обычаи и другие компоненты этнической культуры; носители этнокультурных ценностей, деятельность, которая направлена на организацию освоения, сохранения и приумножения этих ценностей.

В соответствии с двумя основными функциями ценностей, выделенными в работах Б. С. Братуся (*создание образа будущего*, не вытекающего из наличной ситуации, и *возможность регуляции и оценки деятельности с позиций нравственности*), понятной становится их определяющая роль в построении деятельности воспита-

¹ См.: Бедерханова В. П. Становление личностно-ориентированной позиции педагога. — Краснодар, 2001. — С. 176.

² Следует подчеркнуть, что не всегда она бывает осознанной и вербализованной.

теля. Ведь от ценностных ориентаций педагога в профессии и жизни в целом зависит выбор им цели воспитания, критериев оценки итогов и последствий своей деятельности.

Ценности в воспитании становятся теми маяками, которые освещают путь в совместной деятельности и общении воспитателей и воспитанников и которые соответствуют потребностям развития человека как члена общества и индивидуальности. Известный педагог-исследователь, директор московской школы № 825 В. А. Караковский считает, что к таким ценностям относятся *человек, семья, труд, знание, отечество, земля, мир*¹. Каждая из них может быть содержательно конкретизирована применительно к различным категориям и ситуациям воспитания.

Остановимся в качестве примера на первом в этом ряду понятии, взяв за главный ориентир воспитательной деятельности линию «человек — человеческие общности». Эта линия чрезвычайно значима, поскольку в функции воспитания входит помощь становящемуся человеку во вхождении в человеческие общности различного масштаба. В данном случае можно говорить о следующих ценностных основаниях воспитания: *человек, его близкие, отечество, человечество*.

В гуманистической психологии подчеркивается необходимость для педагогов, организующих передачу опыта поколений, «признания естественной и непреходящей ценности каждого человека» (Р. Бернс). Причем ценностное отношение к человеку как целостности предполагает внимание ко всей полноте его духовных и телесных проявлений.

Интересно в этом смысле высказывание Г. Спенсера: «Люди, краснеющие от стыда, если их уличат в том, что они произносят Ифигения вместо Ифигения, и считающие личным оскорблением всякий намек на незнание вымышленных подвигов какого-нибудь сказочного полубога, ничуть не стыдятся... признаться в своем незнании того, где находятся евстафьевы трубы, какую роль играет в организме спинной хребет, каков нормальный пульс или как расширяются легкие»².

В понятие «близкие» (ближний круг) входят семья, друзья, референтные группы, коллективы, составляющие каждодневное окружение человека и обеспечивающие ему социально-психологическую защиту. Ценностное отношение к *отечеству* своим фоном имеет психологическую включенность личности в социально-культурный контекст жизни своей родины, ощущение причаст-

¹ См.: Караковский В. А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности — основа целостного учебно-воспитательного процесса. — М., 1993.

² Спенсер Г. Воспитание: умственное, нравственное и физическое. — М., 2002. — С. 5.

ности к ее судьбе. Путь формирования чувства родины пролегает от семьи и малой родины как носителей культурной традиции к своей стране и отечеству в целом.

Самой широкой общностью в указанном ряду выступает *человечество*. Для того чтобы «почувствовать себя землянином» (В. А. Каракровский), необходимо формирование планетарного, ноосферного мышления, целостного восприятия окружающего мира и себя как его неотъемлемой части и высшей ценности. На основе подобного ценностного отношения возникает чувство личной ответственности за решение глобальных вопросов, касающихся всех жителей Земли; формируется экологическое поведение, происходит приятие идеи ненасилия, утверждающей гуманистический тип отношений.

Тема *человека* может быть развита и в связи с другими ценностями: человек и труд, человек и знание, человек и мир. Таким образом, в содержании воспитания прослеживаются преемственность и взаимообусловленность ценностей. Например, в Программе воспитания школьников Н. С. Щуркова предлагает следующие ценностные связи: человек и природа; человек и семья; человек и его профессия; человек в многообразии творческих увлечений; человек в общении с другими людьми; человек в отношении к самому себе; человек как носитель идеи; человек как стратег жизни.

Круг ценностей, на которые может опираться (учитывать) педагог в воспитательной деятельности, обширен.

1. *Всечеловеческие ценности*. Именно *всечеловеческие*, а не общечеловеческие, потому что они важны для всех, но по-разному. Потому и не общие. Общих ценностей не может быть, так как они всегда присутствуют в определенных культурно-исторических формах. Сравните: жизнь как ценность в глазах светского европейца, буддиста (даоса), эскимоса и др.; семья как ценность для православного человека, нового русского, мусульманина, представителя сексуальных меньшинств.

2. *Общественные ценности*, соотнесенные с культурными и историческими традициями. Причем в поликультурном обществе необходимо понимание «баланса ценностей» (А. В. Мудрик) различных культур, субкультур, субъектов. В эту группу входят также ценности масс-культуры, насаждаемые с помощью СМИ.

3. *Ценностные приоритеты государства*. В различные исторические периоды они меняются. (По словам М. С. Кагана, историю человечества можно рассматривать как историю смены ценностных ориентаций.) Сейчас в развитии нашего общества как раз наступила эпоха перемен, поэтому так осложнилась работа воспитателей.

4. *Ценности семьи (традиции)* могут значительно различаться в силу социокультурной принадлежности и жизненного опыта ее членов.

5. *Личностные ценности участников воспитательного процесса*, которые бесконечно вариативны.

6. *Ценности референтной для воспитанника группы.*

7. *Ценности педагога, придерживающегося определенных мировоззренческих и концептуальных позиций.*

8. *Ценности образовательного учреждения, в котором разворачиваются воспитательные сюжеты.*

9. *Ценности воспитательного сообщества, в состав которого входят все участники воспитательного процесса.*

От того, в какой иерархии расположены перечисленные ряды ценностей, кто приоритетно является их носителем в пространстве воспитания: семья, государство, группа сверстников, учителя, СМИ, во многом зависит тип действующей модели воспитания.

В реальной практике обнаруживаются различные варианты соотношения ценностей воспитателей и воспитанников: полное (частичное) их совпадение или рассогласование; отсутствие каких-либо ценностей, значимых для одной стороны в ценностно-смысловом поле другой. Приверженность антиценностям (по мнению противоположной стороны).

Скажем, здоровый образ жизни может оказаться ценностью и для воспитателей, и для воспитанников. Вместе с тем категория «труд» не войдет в круг значимых ценностей для детей. Между педагогами и воспитанниками возможны разногласия в ценностном отношении к деньгам, к проблеме взаимодействия полов и т. д.

Носителями ценностей могут выступать не только отдельные люди, но и совокупные субъекты. В этом случае говорят о групповых или коллективных ценностях, о ценностях того или иного сообщества.

На основе анализа реальной практики образовательных учреждений Петербурга удалось выделить четыре основных варианта направленности ценностных ориентаций школьных воспитательных систем¹.

1. *Ориентация на рационально-познавательные ценности. (Воспитательные системы рационально-познавательной ориентации.)*

2. *Ориентация на нравственно-культурные ценности. (Воспитательные системы нравственно-культурной ориентации.)*

3. *Ориентация на социальные ценности. (Воспитательные системы социальной ориентации.)*

4. *Ориентация на самооценку каждой человеческой индивидуальности. (Воспитательные системы индивидуально-личностной ориентации.)*

¹ На основании данных, полученных петербургским исследователем Е. Н. Барышниковым в 1995—1996 гг.

Ценностный взгляд на мир определяет доминанту восприятия и формирования отношения к происходящему, тем самым закладывая предпосылки к эффективности или неудаче воспитательных усилий. В зависимости от того, ориентированы ли педагоги и дети друг на друга как на ценность, зависит очень многое в воспитательной деятельности. Поэтому так важно, чтобы в воспитательном процессе постоянно происходило соприкосновение ценностных пространств педагогов и воспитанников, взрослых и детей. Это могут быть:

- информирование о тех или иных явлениях, процессах, не входящих в поле ценностного опыта воспитанников;
- демонстрация реальных проявлений ценностного отношения к труду, познанию, другим людям;
- приобщение к ценностям друг друга;
- выработка общих ценностей;
- действия по обогащению круга ценностей воспитанников;
- конструирование совместного опыта ценностных отношений.

Осознанное и ответственное отношение к себе как носителю воспитательной деятельности предполагает предварительный самоанализ того, какие ценности педагог *желает* и, что немаловажно, *способен* транслировать в пространстве воспитания.

❓ 1. В. Франкл выделил три группы ценностей, необходимых для поиска смысла жизни: *ценности творчества, ценности переживания, ценности отношения*. Как бы вы конкретизировали каждую из этих групп применительно к смыслу профессиональной деятельности воспитателя?

2. Какие свойства, характеристики, поведенческие проявления являются для вас наиболее значимыми в другом человеке (ребенке) и почему? Какие свойства, характеристики, поведенческие проявления являются неприемлемыми и почему?

3. На основании изучения авторских работ напишите реферат (подготовьте развернутое сообщение) на тему «Ценностные ориентации педагога...» (выберите из предложенного списка: К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, Дж. Дьюи, К. Э. Циолковский, А. С. Макаренко, Я. Корчак, Ш. А. Амонашвили).

ЛИТЕРАТУРА

Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. — М., 1996.

Бондаревская Е. В. Воспитание как возрождение человека культуры и нравственности (основные концепции воспитания). — Ростов н/Д, 1995.

Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. — 1995. — № 4.

Братченко С. Л. Гуманистические основы личностно-ориентированного подхода к воспитанию // Образование и культура Северо-Запада России. — СПб., 1996.

Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании: Материалы всероссийской конференции / Под ред. О. С. Газмана. — М., 1996.

Дьюи Дж. Введение в философию воспитания. — М., 1918.

Зейлигер-Рубинштейн Е. И. Очерки по истории воспитания и педагогической мысли. — Л., 1978.

Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт междисциплинарной рефлексии. — СПб., 2001. — Лекция 9.

Корнетов Г. Б. Становление воспитания как общественного явления. — М., 1992.

Лихачев Б. Т. Философия воспитания. — М., 1995.

Свободное воспитание: Хрестоматия / Сост. Г. Б. Корнетов. — М., 1995.

Степанов Е. Н., Лузина Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. — М., 2002.

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ВОСПИТАНИЯ

2.1. СТАНОВЛЕНИЕ, РАЗВИТИЕ, ФОРМИРОВАНИЕ, ВОСПИТАНИЕ

С момента появления первых работ по теории педагогики педагогическая общественность пыталась разобраться в том, что стоит за словом «воспитание» как профессиональным термином, в каком соотношении оно находится с понятиями «развитие», «формирование», «обучение», «образование», «управление». В полной мере уяснить специфику каждой из «деятельностей», которые используются в образовании, невозможно без обращения к понятиям, широко известным в педагогике, но возникшим вне ее пределов. Речь идет о формировании, развитии, становлении человека.

Становление человека происходит по мере его развития, формирования, воспитания, обучения, самообразования, перевоспитания и др., являясь по отношению к этим процессам наиболее общим, интегрирующим феноменом. Среди характеристик «становления» существенно указание на *переход возможности в действительность в процессе развития*, обозначающее вектор движения воспитанника из его прошлого состояния в настоящее как предпосылку будущего.

В ходе становления человека усилиями педагога возможно актуализировать то, что заложено «внутри» ребенка как сущности, реализующей человеческий потенциал в индивидуальной форме. Под *актуализацией* понимается момент проявленности в настоящем того, что в прошлом обнаруживалось лишь в потенции (в свернутом виде). Развертывание этой потенции, ее обнаружение в настоящем происходят как ответ растущего человека на требование (вызов) ситуации развития, возникающей естественным образом или конструируемой взрослыми.

Понятие *развитие* появилось в гуманитарном контексте на рубеже XVI и XVII вв. Согласно исходному смыслу развитие — это разворачивание вовне изначально присутствующих в структуре человеческого существа свойств *в соответствии с их естественными закономерностями роста*.

Идея природосообразности развития человека, впервые прозвучала у Аристотеля и была основана на понимании того, что «при-

родой в первом и основном смысле является сущность ... вещей, *имеющих начало движения в самих себе*». Я. А. Коменский также был глубоко убежден, что нет необходимости что-либо привносить человеку извне, но необходимо развивать, выяснять то, что заложено в нем самом с рождения. В. Соловьев отмечал, что в содержание развития входят «только такие изменения, которые имеют свой корень или источник в самом развивающемся существе, из него самого вытекают и только для своего окончательного проявления, для своей полной реализации нуждаются во внешнем воздействии»¹.

В поисках закономерностей развития стоит обратиться к проблеме сущности человека. Его *биологическая, социальная, культурная, исторически конкретная, духовно активная природа* предполагает возможность разворачивания вовне по всем перечисленным направлениям. Своеобразный «веер развития» при этом охватывает всю сферу индивидуального бытия.

История человечества показывает, что человек проходит сложный путь развития *от ритуальности поведения*, заложенной в традиционных формах организации общежития, *до осознанного творчества собственной жизнедеятельности*. Содержание этого пути глубоко педагогично по сути, поскольку связано со становлением человеческого образа. По замечанию Я. А. Коменского, рожденным людьми, безусловно, необходимо воспитание для того, чтобы они были людьми. Причем каждый человек в силу своей духовной активности способен стать субъектом собственного развития, в том числе через самопознание, самообразование и самовоспитание. Таким образом, обозначается прямая связь между воспитанием и развитием.

Воспитатель должен быть проникнут чувством глубокого благоговения к жизни; наблюдая ребенка с гуманным интересом, он должен уважать развитие в нем этой жизни.

М. Монтессори

Для педагога, претендующего на поддержку природы в многотрудном деле воспитания, неизбежны по крайней мере два методологических вопроса: о врожденности (либо приобретенности) ряда свойств и проявлений, являющихся предметом воспитания, а также о сензитивных (благоприятных) и критических этапах в развитии тех или иных личностных характеристик.

Явление необратимости развития значительно увеличивает ответственность за любое педагогическое вмешательство в ход развития ребенка. С одной стороны, важно не упустить момент обоснованной, целесообразной возможности проявления ребенком вовне того или иного качества. С другой — досрочный вызов, преж-

¹ Соловьев В. С. Сочинения: В 2 т. — 2-е изд. — М., 1990. — Т.2. — С. 141—142.

двух временное педагогическое востребование какого-либо из качеств ребенка при отсутствии реальных условий его применения «здесь и сейчас» сродни высвобождению джина из бутылки. Оно может стать огромной разрушительной силой по отношению к окружающим людям, среде, самому ребенку.

Детская жизнь не абстракция — это жизнь отдельных детей... Воспитание должно иметь объектом отдельных индивидов, наблюдаемых поодиночке. Под воспитанием следует разуметь активное содействие, оказываемое нормальному выявлению жизни в ребенке.

Ребенок есть тело, которое растет, и душа, которая развивается, у обеих этих форм, физиологической и психической, один и тот же вечный источник — сама жизнь. Мы не должны ни душиить, ни коверкать таинственных сил, заложенных в этих двух формах роста; мы должны дожидаться от них проявлений, которые, мы знаем, последуют одно за другим (М. Монтессори)¹.

Следует подчеркнуть: нельзя развить то, чего пока нет внутри, что не стало компонентом структуры человеческого существа, но иногда желаемое можно сформировать, т. е. привнести извне. При чем субъектом этого привнесения может выступать не только окружающая среда, но и сам человек. Задатки, способности, базовые потребности, особенности морфологического строения, во многом обуславливающие ход развития, существуют объективно. Не менее важно субъективное отношение к ним самого человека и окружающих людей, связанное с определенной системой ценностей, уровнем самооценки, жизненными притязаниями. Характер этого отношения во многом является результатом воспитания.

Отношение человека к себе способно увеличивать либо уменьшать потенциал развития, данный от природы. Именно развитие задает планку достижений, которая всегда носит «рукотворный» характер. Разность между объективно имеющимся потенциалом и «потребным будущим» (Н. А. Бернштейн) зачастую преодолевается индивидом за счет силы духа, увеличивающей резервы развития.

Момент развития тесно соприкасается со сферой потребностей. Ученые выделяют следующие группы базовых, врожденных потребностей: *в самосохранении, в продолжении рода, в обновлении информации и сопереживании*. К ним примыкает чисто человеческая потребность *в обретении смысла жизни*. Реализация любой из названных потребностей может приобретать педагогическое звучание. Нахождение и реализация смысла жизни сами по себе воспитательны и поучительны для человека, поскольку способны изменять его качественно.

Механизмы формирования делают возможным осознанное (или стихийное) влияние на процесс развития с помощью факторов и средств, не определявших изначально его естественного хода.

¹ См.: Амонашвили Ш. А. Педагогическая симфония. — М., 2002. — С. 416.

Формирование включает в себя:

- конструирование ситуаций проживания нового опыта;
- искусственное создание среды, способной оказать определенное влияние;
- ограничение степеней свободы путем сужения опыта деятельности, круга впечатлений, оценок;
- интеграцию внешних и внутренних условий развития;
- стимулирование или торможение действия тех или иных факторов развития, воспитания и т.д.

Формируются, как правило, черты и свойства, востребованные окружающей средой, ситуацией развития, социумом, самим человеком, но пока отсутствующие в структуре его личности, либо то, что уже есть, но нуждается в коррекции, трансформации, дополнении. Любая педагогическая или жизненная ситуация, независимо от желания участников, оказывает на них формирующее воздействие. Поэтому так важно прогнозировать возможные воспитательные последствия того или иного события.

Задатки и способности, данные от рождения, внимание, память можно *развивать* как свойства, присущие человеку изначально. А вот этическая позиция человека складывается в основном под влиянием воспитания. Можно развивать чувство национального самосознания, «спрятанное» в глубине человеческого бессознательного, но патриотизм как социально-политическое отношение *воспитывается*. Ему нельзя научиться, в то время как политическая ориентация *формируется*. Характер человека и воспитывается, и формируется. Развиться он не может, поскольку это приобретенное, но не врожденное явление.

Истоки *всеобщности педагогического начала человека* содержатся в онтологически заложенной возможности самостоятельно или с помощью других сформировать не данное от рождения; с помощью воспитания развить и усовершенствовать свою природу, приблизив свой образ к социально-культурному идеалу, к природной гармонии.

- ?
1. Насколько реальной представляется вам задача сформировать человека, его душу, личность?
 2. Что, на ваш взгляд, можно сформировать в человеке? Что развить? Чему обучить? Какое отношение ко всему этому имеет воспитание?

2.2. ВОСПИТАНИЕ, ОБУЧЕНИЕ, ОБРАЗОВАНИЕ

На заре человеческой истории воспитание и обучение не были обособлены друг от друга. Как специфические виды (функции) педагогической деятельности они разделились позднее. В ходе обу-

чения осуществлялся перевод культурной и цивилизационной информации в индивидуальное знание. Обучение становилось ведущей силой *информационно-операционного развития* человека, основным результатом которого можно считать присвоение человеком культуры значений. Воспитание, обращенное к сфере субъективного, выступало ведущей силой *мотивационно-ценностного развития* человека. В его круг входило формирование мотивов, идеалов, отношений, самосознания, целей, ценностных ориентаций личности.

Человечество в своем развитии устремляется через социальную и культурную сферы от чисто природной животной сущности к духовным высотам. Воспитание направлено на увеличение осознанности этого движения, на внутреннее овладение его механизмами. С его помощью задается ценностно-смысловая направленность в использовании человеком своих сущностных сил.

Воспитание вместе с обучением создают содержательно-смысловую основу развитию, тем самым становясь его факторами. Именно поэтому воспитателю так необходимо точное знание о факторах и механизмах развития и формирования тех или иных человеческих свойств и характеристик.

То, что может быть воспитано или усвоено в ходе обучения, целиком относится к области педагогической компетенции. Процессы развития, формирования, становления в содержательно-целевом отношении более широки и не всегда подвластны педагогическому влиянию. Именно поэтому проблемы наркомании, преступности, межнациональных распрей и многие другие не могут быть решены на педагогическом уровне, хотя именно педагогам в первую очередь общество предъявляет претензии по поводу несовершенства человеческого качества.

Феномен **образования** исторически значительно «моложе», нежели *воспитание*, поскольку сформировался лишь на определенном этапе цивилизационного и культурного развития общества с появлением централизованных, упорядоченных способов организации обучения подрастающих поколений и специально отбираемого, фиксированного содержания.

В российской педагогической традиции, где «книжная мудрость» всегда ценилась меньше, нежели внутреннее «духовное строение» человека, калькированное с немецкого в XVIII в. и введенное в обиход Н. И. Новиковым слово «образование» (*Bildung*) сразу же наполнилось гораздо более глубоким смыслом. Оно было соотнесено в сознании православного общества с понятием «образ Божий», что априори предполагает включение в его семантическую структуру представлений о воспитании как внутреннем движении к этому образу. В этом плане симптоматично современное определение, данное в Законе РФ «Об образовании», трактующем образование как «це-

ленаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней»¹.

Современные гуманитарные подходы к определению смысла образовательных процессов также связаны с идеей обретения человеком своего образа: неповторимой индивидуальности, творческого начала, с желанием высветить образ человека, сделать зримыми его уникальность и отличие от всех иных и всего иного. Кроме того, это понятие имеет культурологическую основу, ибо образовать человека — значит помочь ему стать субъектом культуры, научить жизнотворчеству (Е. В. Бондаревская).

Воспитание наряду с обучением, взятые как процессы и специфические виды педагогической деятельности, размещаются «внутри» контекста образования. При этом обучение служит некой «информационной пищей» для воспитания, а воспитание — гарантом того, что полученная информация будет использована человеком во благо. Одной из функций и возможным результатом обучения и воспитания является социализация как социально-педагогический механизм адаптации человека к конкретно-историческому социальному контексту. Все сказанное означает, что *в воспитательной деятельности нельзя не учитывать закономерности развития, формирования, обучения.*

Методическая подсказка. Приступая к работе с человеком любого возраста, воспитателю важно знать:

- что уже заложено в его структуре от природы или благоприобретено;
- какие задатки, способности, потребности, интересы, мотивы подлежат развитию;
- известно ли педагогу, какие закономерности (внутренние и внешние) движут развитием каждого из этих личностных компонентов в контексте человеческой целостности;
- насколько сам человек (ребенок или взрослый) способен актуализировать эти закономерности на данном этапе развития;
- что необходимо сформировать из педагогически желаемого на уровне «внешней» педагогической цели, но отсутствующего пока «внутри»;
- известны ли механизмы формирования желаемого свойства, лежат ли они целиком в педагогической плоскости, насколько владение ими подвластно воспитателю как субъекту профессиональной деятельности;
- какая информация необходима самому человеку, для того чтобы активно влиять на развитие (формирование) в выбранном

¹ Закон Российской Федерации «Об образовании». — М., 1996.

направлении, можно ли ее предложить в качестве содержания обучения;

– позволяет ли актуальный уровень воспитанности говорить о возможности развивать (формировать) то, что намечено; использовать во благо результаты развития (формирования) или необходимы дополнительные усилия в области воспитания, чтобы это стало возможным.

1. Как вы думаете, что означает положение «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» о том, что воспитание «должно стать органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития»?

2. Что необходимо, на ваш взгляд, сделать, чтобы интегрировать воспитательную деятельности «в общий процесс обучения и развития»?

2.3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС, ПРОЦЕСС ВОСПИТАНИЯ, ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Деятельность педагога-практика и его работу со специальной литературой, посвященной воспитанию, осложняет тот факт, что до сих пор в теории нет строгого разделения понятий: «педагогический процесс», «учебно-воспитательный процесс», «процесс воспитания», «воспитательный процесс». В учебниках и методических пособиях рассматриваются также учебный, воспитательный, образовательный процессы, процесс нравственного, трудового, эстетического, семейного, школьного, внешкольного воспитания¹. Подобная неопределенность затрудняет формирование целостного представления о воспитательной деятельности и ее функциях.

Педагогический процесс — наиболее общее понятие, родовое по отношению ко всем перечисленным. Поэтому его употребляют для обозначения любого процесса, специально организованного в педагогических целях. Каждый педагогический процесс осуществляется с помощью определенных видов деятельности. Поэтому, говоря о реальных процессах, всегда следует конкретизировать их вид, обращая внимание на то особенное, что свойственно природе воспитания, самовоспитания, образования, самообразования, перевоспитания. Эти особенности кроются в системе целей, в содержании, во внутренних механизмах, движущих тем или иным процессом, в характере отношений. В ряду педагогических процессов воспитание занимает ведущее место.

¹ См.: Воспитание // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. — Т. 1. — М., 1993.