

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Институт исследования детства, семьи и воспитания РАО»

Благотворительный Фонд содействия образованию  
детей-сирот «Большая Перемена»

# **СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЁРСТВО: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ**

Материалы  
IV Международной научно-практической конференции  
(г. Москва, 21-23 апреля 2016 г.)

Москва  
ПРОБЕЛ-2000  
2016

УДК 37.0(063) +376.6(063) +316.6(063)  
ББК 74.0я43 +74.247я43 +88.5я43  
С692

*Комплексная программа поддержки воспитанников и выпускников детских домов в кризисной ситуации вхождения в образовательную и социальную инклюзию реализуется на средства субсидии из бюджета города Москвы, полученной по итогам проводимого Комитетом общественных связей Конкурса для социально-ориентированных некоммерческих организаций*



Правительство Москвы  
Комитет общественных связей  
города Москвы

Редакционная коллегия:

**Н.Н. Михайлова** – к. пед н., доц, ведущий науч. сотр.

ФГНБУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания»

**И.В. Хромова** – к. психол. н., доц, кафедры педагогики и психологии  
ИИГСО ФГБОУ ВПО «НГПУ»

**Н.В. Касицина** – рук. образовательных проектов  
Институт альтернативного образования им. Я. Корчака

С692 Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы IV Международной научно-практической конференции (г. Москва, 21–23 апреля 2016 г.) / редколл.: Н.Н.Михайлова [и др.]. – Москва: Пробел, 2016. – 372 с.

ISBN 978-5-98604-569–6

В сборнике представлены материалы IV Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию известного российского ученого, педагога, общественного деятеля О.С. Газмана (1936–1996). Главные темы статей – осмысление истоков и новейших разработок в области теории и практики педагогической поддержки ребенка, концепцию которой в 90-х годах прошлого века выдвинул и обосновал О.С. Газман. Издание содержит материалы исследований ученых, приводятся описания методических приемов, иллюстрированных «живыми кейсами» из практики педагогов в приложении к проблемам воспитания, социокультурной реабилитации и адаптации детей-сирот. Сборник адресован ученым, педагогам, родителям, работникам системы дополнительного образования, управленцам и специалистам органов опеки и попечительства, всем, кто заинтересован в создании образовательной среды, поддерживающей развитие самостоятельности приемных детей, воспитанников и выпускников сиротских учреждений, детей и подростков..

УДК 37.0(063) +376.6(063) +316.6(063)  
ББК 74.0я43 +74.247я43 +88.5я43

ISBN 978-5-98604-569–6

© Большая Перемена, 2016.  
© ПРОБЕЛ-2000, 2016.

## СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие от организаторов конференции и составителей сборника ..... 7

### Раздел I. Наследие О.С. Газмана

*Аникеева Н. П.*

Гуманистическая педагогика Олега Семеновича Газмана ..... 10

*Якиманская И.С.*

Из воспоминаний об О.С. Газмане ..... 13

*Гусаковский М.А.*

Парадоксы гуманизма и педагогика О.С. Газмана ..... 17

*Голованов В.П.*

Педагогические идеи Олега Газмана – основания для развития современной педагогики дополнительного образования детей ..... 30

*Демакова И.Д.*

Олег Газман и Российское общество Януша Корчака ..... 34

*Хорош В. А.*

Требуется личность. Интервью с О.С. Газманом ..... 41

*Спирина Л. В., Касицина Н.В.*

Социальные проекты старшеклассников с именем Олега Семеновича Газмана ..... 51

Библиографический список работ Олега Семеновича Газмана ..... 54

### Раздел II. Теоретические основы педагогической поддержки

*Поляков С.Д.*

Предпосылки идеи и концепции педагогической поддержки в научно-практическом творчестве О.С. Газмана ..... 58

<i>Киселёв Н.Н., Киселёва Е.В.</i>	
Педагогическая поддержка как гуманитарная технология .....	61
<i>Михайлова Н.Н.</i>	
Истоки и развитие идеи педагогической поддержки О.С. Газмана в российском образовании .....	65
<i>Пивченко В.П.</i>	
Педагогическая поддержка как основа профессиональной позиции воспитателя в работе с детским коллективом .....	79
<i>Лобынцева С.В.</i>	
Как среди всех не потерять каждого: Воплощение идеи О.С. Газмана об индивидуализации в практике дополнительного образования .....	86
<i>Иванова И.В.</i>	
Психолого-педагогическая поддержка детей на разных ступенях формирования субъектности .....	95
<i>Поляков С.Д.</i>	
Педагогическо-психологическая теория социального воспитания: опыт разработки .....	108
<i>Шустова И.Ю.</i>	
Со-бытийная педагогика: Моделирование и проживание «живых» ситуаций взаимодействия с воспитанниками .....	122
<i>Крамаренко Б.В.</i>	
Игра как социокультурный феномен и современность .....	134
<i>Юсфин С.М.</i>	
К вопросу о педагогико-диагностическом потенциале чувства юмора .....	153
<b>Раздел III. Практика педагогической поддержки социокультурной реабилитации сирот</b>	
<i>Дымов А.Б., Иванова Е.Р., Линник М.А.</i>	
Встреча с неизвестностью... ..	160

<i>Злобина О.А., Курилова Н.М., Плотникова Е.А., Филонов Н.Л., Царгуш Л.Э.</i>	
Полипрофессиональная педагогическая деятельность по преодолению речевых трудностей студентов .....	175
<i>Ладыгина И.А.</i>	
Занимаемся историей и учимся жить .....	191
<i>Богданова В.С., Вабищевич Т.Н., Сорочан Е.М.</i>	
Как стать успешным на уроках математики? .....	206
<i>Аверкина О.Г.</i>	
Поддержка выпускников психоневрологического интерната в родительской позиции при воспитании родных детей .....	216
<i>Филонов Н.Л.</i>	
Педагогическая специфика установления контакта с ребенком-сиротой .....	223
<i>Волкова С.А., Мельникова Е.А.</i>	
Испытание самоопределением, или роман с «Большой Переменной» .....	231
<i>Хромова И.В.</i>	
Тактики защиты и помощи в отношении приемного ребенка в условиях школьной дезадаптации .....	241
<b>Раздел IV. Партнеры по образованию. Социальное партнерство</b>	
<i>Якиманская И.С.</i>	
Разработка проекта социального партнерства в системе личностно-ориентированного образования .....	252
<i>Соколова Г.А., Зыкова Е.А.</i>	
Опыт работы Шаталовского детского дома в системе дополнительного образования .....	265
<i>Тимур О.Ю.</i>	
Возможности применения метафоры в сюжетно-ролевых играх для подростков – воспитанников интернатных учреждений .....	274

*Никитченко А.Н.*

Коучинговый подход как залог эффективного сотрудничества  
с родителями в индивидуальном сопровождении развития ребёнка ..... 289

*Берникова А.Н., Романова Е.А., Дрожжина Е.Н.*

Практические аспекты внедрения модели деятельности  
по преодолению социальной исключенности детей-сирот  
с ограниченными возможностями здоровья ..... 295

*Ушакова М. Е.*

Практика гуманизации воспитательного пространства  
международного интеграционного корчаковского лагеря «Наш Дом» ..... 304

*Акопянц И.А., Воеводкина В.К., Головина Н.П., Кузнецова Т.Д., Салтанова И.А.*

Направления социального партнерства центра содействия  
семейному воспитанию им. Ю.В. Никулина ..... 308

*Смольская М.В.*

Профилактика социального сиротства и развитие  
семейного устройства детей, оставшихся без попечения родителей,  
в Центре содействия семейному воспитанию «Синяя птица» ..... 315

## Раздел V. Итоги

Дневник Конференции ..... 320

*Николаев М. М.*

Мостик над пропастью ..... 346

Отзывы участников и организаторов конференции ..... 361

Об авторах ..... 368

## ПРЕДИСЛОВИЕ ОТ ОРГАНИЗАТОРОВ КОНФЕРЕНЦИИ И СОСТАВИТЕЛЕЙ СБОРНИКА

Ежегодное проведение конференции с названием «Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования» уже стало доброй традицией для ее организаторов – Благотворительного Фонда содействия образованию детей-сирот «Большая Перемена» и ФГНБУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО».

В этот раз конференция была посвящена памяти известного русского ученого в области воспитания О.С. Газмана, которому в 2016 году исполнилось бы 80 лет. Его исследования, посвященные игровой деятельности подростков, великолепная практика временных детских коллективов на основе коммунарской методики не потеряли актуальности и в наше время. Концепция педагогической поддержки, выдвинутая и обоснованная Олегом Семеновичем незадолго до его смерти, дала толчок развитию нового направления в отечественной теории и практике образования.

Среди участников конференции было много его соратников, коллег, учеников, людей, непосредственно знавших Олега Семеновича. Педагоги образовательного центра «Большая Перемена» представили свой опыт по внедрению тактик педагогической поддержки в работу с детьми-сиротами, приемными родителями, педагогами и специалистами НКО.

Основными направлениями работы конференции стали следующие:

1. Значение педагогического наследия О.С. Газмана для развития теории и практики российского образования.

2. Возможности социального партнерства при решении задач педагогической поддержки в социокультурной реабилитации воспитанников и выпускников детских домов и интернатов, приемных детей.

3. Базовая культура личности и педагогическая поддержка как практика взросления и социокультурной реабилитации ребенка.

4. Со-бытийная педагогика – как Встреча в «живой ситуации» Ребенка и Взрослого.

5. Игра – дело серьезное, но не скучное.

Большой интерес к мероприятию и к его тематике в этом году позволил расширить его масштаб: в этот раз работа конференции продолжалась

три дня, вместо двух, как это было ранее, в полтора раза по сравнению с прошлым годом увеличилось количество участников. Гостеприимство Московского дома общественных организаций дало возможность раздвинуть камерное пространство помещений.

Как и в предыдущие годы, конференция привлекла внимание ученых-исследователей, педагогов-практиков, социальных работников и работников служб помощи детям, находящимся в трудной жизненной ситуации. Она по-прежнему является площадкой для укрепления старых и возникновения новых продуктивных рабочих и исследовательских контактов.

Как всегда, приятно порадовали профессионализм и высокий уровень подготовки, который продемонстрировали выступающие. Качественное представление педагогами своей практики в виде кейсов и авторских методик, глубина проработки педагогических проблем и большое количество мастер-классов, направленных на распространение успешно работающих методик, особенно высоко были оценены участниками конференции как то, что ее выгодно отличает от других мероприятий подобного жанра.

Структура сборника этого года несколько отличается от предыдущих изданий. В дополнение к уже ставшим традиционными появился раздел «Наследие О.С. Газмана», которым начинается сборник. Представленные в нем материалы дают возможность хотя бы обзорно получить представление о разнообразии, масштабе и глубине направлений деятельности Олега Семеновича от тех, кто был с ним лично знаком.

В других разделах представлены статьи, большинство из которых прозвучали на конференции в виде докладов или явились материалами проходивших мастер-классов. Главные темы статей – осмысление истоков и новейших разработок в области теории и практики педагогической поддержки ребенка. Издание содержит материалы исследований ученых, приводятся описания методических приемов, иллюстрированных «живыми кейсами» из практики педагогов в приложении к проблемам воспитания, социокультурной реабилитации и адаптации детей-сирот. Сборник адресован ученым, педагогам, родителям, работникам системы дополнительного образования, управленцам и специалистам органов опеки и попечительства, всем, кто заинтересован в создании образовательной среды, поддерживающей развитие самостоятельности прием-

ных детей, воспитанников и выпускников сиротских учреждений, детей и подростков.

Мы хотим выразить искреннюю и глубокую благодарность – всем участникам конференции, ведущим секций и мастер-классов за совместную работу, открытость, включенность, доброжелательность, за интересный опыт, возможность повысить свой профессионализм, научиться новому, получить отклики и рекомендации от мастеров своего дела;

– аналитикам (д.п.н. И.Д. Демаковой, д.п.н. М.Р. Мирошкиной, д.п.н. С.Д. Полякову, к.п.н. Б.В. Крамаренко, к.п.н. В.П. Пивченко, к.п.н. С.М. Юсфину, к.псих.н. И.В. Хромовой, к.п.н. Л.Э. Царгуш, к.п.н. Г.С. Чесноковой), организовавшим обсуждение событий конференции не только в рефлексивно-аналитическом, но и в творческом формате игры, тонкого юмора, экспромта и душевной теплоты.

Особую признательность мы выражаем команде организаторов конференции, работавшей под руководством и при координации Е. Мазиной и И. Масеевой, команде техподдержки, чью деятельность координировал И. Затолокин, а также организатору выступления Плейбек театра М. Мишиной и творческой труппе «Театра Зрительских Историй» – всем, кто от всего сердца помогал складывать атмосферу сотрудничества, сотворчества и дал возможность превратить конференцию в настоящее образовательное СО-бытие. Мы благодарим Комитет общественных связей города Москвы, при помощи и содействии которого была организована Конференция и издан этот сборник.

# Раздел I.

## НАСЛЕДИЕ ОЛЕГА СЕМЕНОВИЧА ГАЗМАНА

### ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА ОЛЕГА СЕМЕНОВИЧА ГАЗМАНА

УДК 37.0

*Н. П. Аникеева*

**В** конце 50-х годов в Новосибирском педагогическом институте на филологическом отделении историко-филологического факультета учился Олег Газман – яркая, незабываемая личность, поэт, музыкант, композитор.

В это время в только что открывшуюся аспирантуру по педагогике к Ю.В. Шарову поступил Сталь Анатольевич Шмаков, ставший в Сибири родоначальником игровой педагогики. Он собрал вокруг себя увлеченных педагогикой студентов истфила и физмата (в число последних входила и автор данных воспоминаний). Этот актив составил ядро созданного С. Шмаковым «Союза Одержимых». Олег Газман сразу же стал душой «Союза Одержимых», другом и соратником Сталя Анатольевича.

После окончания педагогического института О.С. Газман вместе с женой Н.Г. Зверевой (бывшей согруппницей по филфаку и, конечно, тоже из «одержимых») едут в Верх-Каргатскую совхозную школу Здвинского района Новосибирской области, где Олег Семенович работает директором, выполняя заодно и функции старшего вожатого, режиссера детских праздников, организатора школьного самоуправления.

Наступили 60-е годы, период расцвета детского коммунарского движения. Сибиряка О.С. Газмана приглашают работать начальником Всероссийского пионерского лагеря «Орленок». И если Ленинград справедливо считается местом, где родилась коммунарская методика, то «Орленок», несомненно, стал полигоном для обстоятельной ее проверки, местом создания ее многочисленных вариантов, модификаций. Здесь Олег Семенович глубоко осмысливает и совершенствует свой собственный взгляд на теорию становления и развития временного детского коллектива. Чуть позже

сформулированные педагогические идеи легли в основу его кандидатской диссертации «Детский коллектив как субъект и объект воспитания. (На материале воспитательной работы со старшеклассниками в условиях летнего лагеря)». В аспирантуре О.С. Газман учился у профессора Л.И. Новиковой (лаборатория «Коллектив и личность» в АПН РСФСР).

Когда в НИИ общих проблем воспитания АПН СССР открывается лаборатория детской игры, ее создателем и первым руководителем становится Олег Семенович. А базовой экспериментальной площадкой лаборатории определяется подмосковный детский лагерь «Маяк». О. Газман в летнее время работает здесь начальником.

Пожалуй, на уникальном опыте создания игрового воспитательного коллектива в этом лагере следует остановиться чуть подробнее. Разумеется, в основе деятельности «Маяка» были определены личностный и игровой подходы. В лагере – дети от шести до семнадцати лет, поэтому лагерь живет по нескольким, внешне независимым друг от друга, режимам. Во-первых, он разделен на два «отделения». Это – «Ма» (малыши) и «Яки» (подростки, самостоятельные личности). Старшие школьники «непионерского» возраста объединяются в отряд «Обыкновенное чудо», который имеет ряд особых прав; например, право нарушать режим. К примеру, «Чудики» могут не использовать тихий час как сончас, могут засиживаться на вечерних «огоньках» до бесконечности, но при этом они обязаны со всеми вместе являться на утреннюю линейку. Одновременно они отвечают за «черновые» труддела: мойку котлов на кухне, сбор и отправку белья в прачечную и т. д.

Сразу отмечу, что в лагере была изумительная атмосфера неправдоподобно дружеских отношений взрослых и детей. Весь персонал жил жизнью лагеря. Был великолепный ансамбль, без единой фальшивой ноты.

«Маяк» славился своими историческими играми, которые никогда, ни на одном сезоне, не повторялись. Мне посчастливилось наблюдать организацию и проведение такой игры. Поделюсь впечатлениями.

Вначале Совет Игры (куда входили педагоги, гости «Маяка», полотряда «Чудиков» и представители «Яков») выбирает и уточняет тематику, определяет разыгрываемые исторические события. В данном случае такими оказались следующие: для «Ма» утром – «Переход Суворова через Альпы», после обеда – «Взятие крепости Измаил»; для «Яков» и «Обыкновенного чуда» – «Бородино», а вечером – «Екатерининский бал». Затем Совет Игры разбивается на несколько микрогрупп для сбора исторической



информации в различных местах, например, Историческом музее, Библиотеке им. Ленина, Бородинской панораме, квартирах знакомых искусствоведов и т. д. (Конечно, подмосковный лагерь имеет ряд интеллектуальных преимуществ, но многие ли подмосковные лагеря этим пользуются?) После этого создаются сценарии намеченных событий.

Подготовка занимает несколько дней: интенсивно клеятся, шьются костюмы, собираются различные виды оружия той эпохи, на лагерном стадионе сооружается «Бородинское поле»; один из корпусов «Ма», обвешанный веревочными лестницами, превращается в «Альпы», через которые в назначенный срок будут переправляться храбрые суворовцы под руководством испытанных военачальников из «Обыкновенного чуда». Один из деревянных теремов на игровой площадке за одну ночь становится «крепостью Измаил». Действующие лица психологически готовятся вжиться в роли...

Олега Семеновича долго потом будут звать Михаилом Илларионовичем. А он, блестяще подыгрывая окружающим, несколько дней после игры будет говорить различные афоризмы флегматичным назидательно-поучающим тоном, как, впрочем, и подобало говорить Кутузову, роль которого он великолепно исполнял во время Бородинского сражения...

Конец 80-х. Перестройка политической и общественной жизни страны, перестройка в образовании. Создается ВНИК по выработке концепции общего среднего образования, где активно задействован О.С. Газман. Раздел концепции «Перестройка воспитания в школе» написан, в основном, непосредственно им. В это время открывается Институт педагогических инноваций РАО, где он возглавляет лабораторию гуманизации воспитания. Среди основных идей лаборатории – идеи педагогической поддержки, педагогической защиты, ориентация на способность педагога активно участвовать в решении личных проблем детей. О.С. Газман – теперь уже член-корреспондент РАО – с коллегами по лаборатории и аспирантами ведет обучение педагогов страны воплощению этих идей в жизнь. Педагогические сессии организуются им как органический синтез оргдеятельностных игр и коммунарских сборов.

В завершение следует сказать, что осуществленная Олегом Семеновичем Газманом постановка вопроса о педагогической поддержке как подсистеме, дополняющей обучение и воспитание, для Российского образования тех лет стала яркой инновационной педагогической идеей. Не утратила она своей актуальности и до настоящего времени.

## ИЗ ВОСПОМИНАНИЙ ОБ О.С. ГАЗМАНЕ

УДК 37.0

*И.С. Якиманская*

**В** этом году исполняется 80 лет со дня рождения О.С. Газмана. Мало кто из педагогов, занимающихся воспитанием подрастающего поколения, не знает имени этого замечательного ученого и практика, общественного деятеля, руководителя целого ряда уникальных педагогических и исследовательских коллективов.

В ряду других деятелей, разрабатывающих проблемы воспитания, имя Олега Семёновича стоит, может быть, несколько особняком в силу того, что в 20-м веке основной постулат воспитания строился на идее **коллективизма**. Считалось, что человека можно воспитать только в коллективе, привив ему все необходимые навыки, привычки, требуемые в обществе. Но как этого достичь? Решение этого вопроса мы находим в работах А.С. Макаренко (к сожалению, достаточно забытых современниками), где решались две задачи: как вернуть беспризорному ребенку человеческое обличье и как возратить его в культурное сообщество, сделав при этом равным членом этого сообщества.

В советское время все усилия ученых были направлены на поиски единых установок на цели и задачи воспитания. Этому во многом способствовали коллективные методики воспитания через организацию пионерской и комсомольской работы, создание летних оздоровительных лагерей, различных мероприятий (кружков по интересам, художественной самодеятельности и т.п.). Всё это инициировало детей, но выбор в участии во всех этих действиях оставался за педагогом.

Впервые в 90-е гг. прошлого столетия именно О.С. Газман сформулировал твёрдое убеждение, что **педагогика свободы** – это деятельность взрослых, способных открыть путь ребёнку к образованию через обучение его **свободе выбора**. Ребёнок взрослеет, активно обучается только в том случае, если создано взросло-детское сообщество, где требования взрослого обязательно сочетаются с возможностями и желаниями самого ребёнка. Была выработана, а главное, апробирована на практике методика такой работы. Она коротко сформулирована в исследованиях О.С. Газмана, его учеников и соратников, описана в виде четырёх тактик

работы с детьми: защита, помощь, содействие, взаимодействие. Не буду сейчас подробно излагать содержание тактик педагогической поддержки. Они опубликованы в книгах учеников О.С. Газмана, широко используются в работе образовательного Благотворительного фонда «Большая Перемена» и других педагогических коллективах.

В начале 90-х эти идеи разрабатывались на волне экспериментальных исследований в созданном в то же время НИИ педагогических инноваций в системе Академии педагогических наук РСФСР. В этом институте существовала, кроме педагогической, собственно психологическая лаборатория (под моим руководством), которая разрабатывала актуальные в то время проблемы ученика как **субъекта** обучения, осознающего свое отличие от других для понимания себя, для самостоятельного и успешного продвижения в образовании, для обеспечения возможности выбора смысла жизни и собственного жизненного пути. Идея «свободы выбора» была объединяющим стержнем двух лабораторий. Она, конечно, реализовывалась по-разному, поскольку были разными задачи обучения и воспитания. Но общим было одно: нельзя работать с ребёнком, не зная его субъектного опыта, не признавая в нём стремления быть не таким, как все. Отсюда единым в решении образовательных задач (обучения и воспитания) был подход к пониманию ребёнка как **индивидуальности**. В рамках проводимых в те годы семинаров, практических конференций обсуждались и внедрялись в практику подходы к работе с каждым ребёнком, и учителем-предметником, и классным воспитателем с учетом специфики этой работы. «Очевидно, что, пока ребёнок не получит возможность строить отношения с другими, социальный контакт закрыт для его индивидуального сознания» (Н.Н.Михайлова, 2013 г.). Отсюда общими, на мой взгляд, были две идеи:

- 1) необходима работа с индивидуальностью и
- 2) необходимо построение детско-взрослой общности, в рамках которой учитываются, согласуются интересы двух субъектов.

Для этого взрослый должен предоставить ребенку:

- согласованное решение своей ситуации (проблемы);
- ответственность за принятое решение;
- соблюдение всех требований взрослого;
- выполнение ряда действий, осознание необходимости их выполнения;
- анализ собственного поведения (его рефлексия, оценка).

Предоставление свободы выбора «основывалось на раскрытии того, как понимать эту свободу» (как вседозволенность или личную ответственность); как выстраивать отношение со значимым взрослым (родителем, педагогом, воспитателем); как оценивать эту свободу.

Мне довелось участвовать в этой работе не только как ученому, но и как родителю, когда О.С. Газман проявил себя талантливым педагогом-практиком. Мой сын вырос в лагере Академии педагогических наук, возглавляемом Олегом Семёновичем. Он каждый год с нетерпением ждал того времени, когда надо было выезжать в пионерский лагерь (с 10 до 16 лет), причем он проводил там всё лето (вместо положенной одной смены). В этот лагерь стремились все дети, которые хоть раз побывали там. Они отказывались от других лагерей, где намного лучше были условия проживания, питания и т.п. В чём же секрет того, что этот лагерь был так любим детьми? В лагере, начиная от его начальника, все относились к детям с **уважением**. Вся работа лагеря была организована так, что каждому ребёнку предоставлялась свобода выбора занятий. Каждое утро на «планёрке» (где собирались дети от 9 до 16 лет) объявлялись назначенные на сегодняшний день мероприятия (турпоходы, дежурство в столовой, подготовка к концерту и т.п.). Каждый пионерский отряд должен был по согласованию **выбрать** для себя вид деятельности (это протоколировалось), а затем каждый член отряда был должен выбрать род занятий (например, в турпоходе быть следопытом, руководителем маршрута, организатором питания и т.п.). После того как мероприятие состоялось, дети обсуждали, кто и как выполнил свои обязанности, обсуждали и оценивали работу каждого и в конце дня отчитывались перед Советом лагеря.

Прошло уже больше сорока лет с тех пор. И сейчас все участники жизни лагеря (сами уже немолодые) очень живо вспоминают эти дни. Особенно отмечают уважительное отношение к каждому ребёнку, тактичность, справедливость в оценке его дел и поступков. С провинившимися – анализируют, в чём они были неправы, главное – показывают, как надо было выстроить свое поведение. Согласитесь, сейчас у нас даже в благополучных семьях нет таких «разборов полётов».

Олег Семёнович не был кабинетным учёным. Он как талантливый педагог-практик обладал огромными организаторскими способностями, умело их реализовывал в детских коллективах, много уделял внимания обучению кадров. Его идеи, а главное – профессионализм,



находили людей, которые смогли сделать их смыслом своей жизни. От-  
радно видеть, что практика этой работы сейчас активно складывается  
и реализуется в фонде «Большая Перемена» при участии его ближай-  
ших сотрудников и последователей Н.Н. Михайловой, Н.В. Касициной  
и С.М. Юсфина.

## ПАРАДОКСЫ ГУМАНИЗМА И ПЕДАГОГИКА О.С. ГАЗМАНА<sup>1</sup>

УДК 371

*М.А. Гусаковский*

### *Кризис педагогического сознания*

Педагогическое сознание сегодня находится, по нашему наблюде-  
нию, в ситуации перманентного, затянувшегося кризиса. Его можно  
было бы обозначить как кризис оснований. Речь идет, прежде все-  
го, о философских основаниях. В переводе на язык педагогики – это  
кризис конечных оправданий своей педагогической деятельности,  
или иначе – кризис метафизических мотиваций. Одним из таких ме-  
тафизических оснований педагогики выступает проблема человека и  
гуманизма.

Педагогика – практика особого рода, в качестве своих условий и  
предпосылок существования она принуждена иметь определенность  
двоякого рода – определенность будущего, проект будущего и опреде-  
ленность прошлого, устойчивую отрефлексированность прошлого опы-  
та; действует же она всегда в настоящем и в интересах настоящего. При  
этом как проект, так и опыт вытесняют актуальное из сферы педагоги-  
ческого сознания на периферию. Взаимодействие, отношение с актуаль-  
ным – не самая сильная сторона педагогической деятельности. Педаго-  
гика, ориентированная на истину, всегда вынуждена ждать, пока истина  
установится, и повторять вслед за другими. Вспомним любимое выраже-  
ние Гегеля: «Сова Минервы вылетает в полночь».

Установление взаимоотношений со становящимся всегда является  
проблемой для педагогического сознания. Что касается проблематики,  
связанной с гуманизмом, то здесь ситуация еще более усугубляется. Вы-  
нужденная работать всегда только со становящимся, педагогика в инте-  
ресах оценки эффективности своей работы принуждена всегда «задавать  
рамки», очерчивать круг своих задач, чтобы контролировать процесс,

<sup>1</sup> Впервые опубликовано под названием «Парадоксы гуманизма и педагогика» в сб.: В  
поисках гуманистической реальности: Сборник научных трудов / науч. ред. В.П. Бе-  
дерханова. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2007, с. 9 – 22. Для этого издания автором  
внесены правки в заголовок и в текст статьи.

управлять своей деятельностью, деятельностью по управлению становящимся. Так педагог самой ситуацией необходимости осуществления своей деятельности оказывается приневоленным строить проекты становления «человеческого» на основании доступного рефлексии опыта прошлого. Эту ситуацию в общеинтеллектуальном и общекультурном плане почувствовал и обрисовал М. Хайдеггер, обозначив ее термином «забвение бытия».

Проблема гуманизма – это, прежде всего, проблема сущности человеческого. Педагогика сегодня по-прежнему находится «в поисках гуманистической реальности». Чтобы убедиться в этом, достаточно просмотреть первые разделы новейших учебников по педагогике, посвященные ее теоретическим основаниям. Место, которое прежде занимал марксизм, сегодня все более уверенно занимает антропология. В лучшем случае пересказываются азы разных направлений философской антропологии, в худшем – в качестве основания всех педагогических усилий берется какой-нибудь конкретный вид антропологии, разработанный теоретическим сознанием в XIX в. При этом предполагается, что «природа человека» – абсолютная, вечная категория. Факт же состоит в том, что время от времени эта сущность, на первый взгляд неизменная, меняется.

### *Гуманизм и реальность*

Кризис оснований – это всегда кризис ориентации. Действительно, чему сегодня следует учить наших детей – знаниям, компетенциям, новым видам грамотности (к примеру, компьютерной), гражданственности, бизнесу, новым видам чувствительности, мультикультурализму, поиску путей к счастью? Ответ на этот вопрос зависит не только и не столько от того, на какую позицию встанет педагог – позицию государства, гражданского общества, ребенка или собственную (есть ли такая?). Ответ этот зависит также от общей метафизической ориентации педагогического сознания, от того, какое содержание мы вкладываем в наше понимание человеческого, что выступает условием и качеством гуманистической реальности. На смену ясным вопросам прежней эпохи встал ряд других, запутанных, непонятных для обыденного сознания. Педагога сегодня преследует множество неясностей: в каком обществе мы живем, какое строим, что сегодня можно назвать культурным, наконец, что такое сегодня образованный человек?

Порой кажется, что педагоги говорят голосом ребенка, полного обид. Заявляя те или другие претензии, мы словно продолжаем требовать желаемое от своих пап и мам. А наши партнеры по воспитанию не могут дать нам этого и заняты лишь тем, что озвучивают свои требования. Вступив в пространство личных отношений, мы обнаруживаем себя детьми, крайне страдающими от недостатка ласки, внимания или признания, в конечном счете, преследуемыми страхом быть брошенными. Сколько детей сегодня переживают этот опыт... Нам кажется, стоит прислушаться и послушать эти голоса чуть внимательнее, много нового можно услышать. (Для описания этого переживания мы использовали материал из книги Хорхе Буака «Любить с открытыми глазами» [1, с. 78]).

В нашем актуальном переживании мы обнаруживаем и иной опыт. Опыт воли к власти. Власть, понимаемая чуть более широко, не обязательно связана с определенными властными институтами. Она не локализована и не имеет строгой модальности (действия посредством насилия или соблазна). В психоаналитическом ключе, к примеру, власть может быть трактована как присвоение желаний другого. Счастье, согласно Фрейдю, проистекает «из удовлетворения потребностей, прежде в значительной степени подавлявшихся». Выступая от имени культуры (науки/истины, морали/долга, права/справедливости, веры/вечных ценностей), современный педагог в своих действиях разве не оказывается вынужденным исходить из требований дисциплины и порядка и от их имени «подавлять желания и потребности»? Последние, дисциплина и порядок, неизбежно репрессируют наши желания. Таким образом, простая аналитика желания обнаруживает в качестве основы действий педагога «волю к власти», стремящуюся поставить под контроль «разума» наши «желания». Какую природу имеют наши желания – «тайна сия велика есть». Ясно, однако, что это поведение вряд ли можно однозначно квалифицировать как гуманистическое.

Что же нам отнести к подлинно человеческому – разум, желания, контроль сознания или нечто еще? Что при этом делать педагогу – развивать разум/мышление, культивировать «желания» или совершенствовать механизмы контроля? При этом все наши действия могут быть обозначены как «борьба за гуманизм». Где искать нашу гуманистическую реальность? Уже эти предварительные размышления заставляют нас обратиться к проблемам, разрешить которые одной педагогике не под силу, тут необходимо обратиться к помощи философии.

Данный текст представляет собой первичную попытку рассмотрения проблемы гуманизма с позиций философии образования.

### *Философия в поисках основания гуманизма*

Первое, что должно быть отмечено, – это настойчивая попытка философского сознания еще раз переосмыслить ситуацию, в результате которой стали возможны Освенцим и ГУЛАГ. Рефлексия этой катастрофы гуманизма заставила философию второй половины XX в. последовательно поставить под сомнение весь, прежде всего свой, инструментарий. Так были проблематизированы основные категории гуманистического мышления – субъект, объект, сознание, личность, автономия, мышление, истина, культура, свобода, человек, гуманизм (вспомним М. Фуко – «человек умер»). Основное внимание при этом было уделено феномену опустошения значения слов, в том числе и слова гуманизм («симулякр»), а также обнаружившейся связи между человеческим разумом (знанием) и властью. Простая апелляция к разуму (знанию) традиционной философии не сделала нас свободными (вспомним – «свобода есть познанная необходимость»). Именно Разум в философии Нового времени провозглашался сущностью человека. Человек есть *homo sapiens* – **выражение, знакомое каждому школьнику с первого класса**. В качестве одной из возможных причин (обстоятельств) произошедшей в XX в. **гуманитарной катастрофы была предположена претензия разума на тотальность**.

В настоящее время под вопрос поставлены все основные функции традиционного разума – ценностная, когнитивная, утилитарная (прагматическая). Основной мотив критики разума в философских учениях XX в. связан с ограничением претензий разума на абсолют. Разум, понимаемый как абсолют в форме сознания, был объявлен историческим прецедентом, разработанным в философии Р. Декарта, ставшим центральным концептом культурной программы Просвещения/модерна. Вместе с критикой программы Просвещения, начатого известной работой М. Хоккхаймера и Т. Адорно «Диалектика Просвещения», подвергся критике и гуманизм Нового времени. Этот разум был интерпретирован как метафизический, подлежащий преодолению. Помимо этого, усилиями З. Фрейда свою роль в понимании культуры получило «бессознательное».

Под вопрос было поставлено основное кредо, лозунг модернистски ориентированной педагогики: «Больше знания, больше сознания!» [3, с. 587-590].

Призыв философии к критическому пересмотру функций разума некоторыми «горячими головами» был воспринят как призыв к иррационализму, на деле же здесь была борьба за новое качество философского мышления. Разум, понимаемый как логос, оказался ограниченным в своих глобальных, универсалистских притязаниях, за ним оставлена функция упорядочивания, удержания целого. Повышенный интерес вызвало в том числе и у педагогов поведение, выходящее за границы порядка. Новые темы вошли в философский оборот – граница, горизонт, различания, разрывы, сингулярности, симулякр, событие. Одним из основных способов анализа этих новых реальностей в философии выступил разработанный М. Фуко дискурсивный анализ [4].

Сегодня внимание философов привлечено к новым инстанциям / качествам мышления (отвечая на запросы педагогики, все те же «горячие головы» принялись сразу его моделировать). Поворот от сущности к существованию, от обобщения к различению, от общего к единичному, от стационарных вещей к процессам, от сущности к бытию, от вещей и свойств к отношениям, от структур к процессам, от единства к множественности – таковы некоторые характеристики нового мышления. Эти свойства нового мышления педагоги подчас некритично пытаются сразу перенести в педагогическую практику. Между тем, чтобы это мышление заработало, необходима его педагогическая адаптация. Чем собственно и призвана заниматься философия образования.

Общую ситуацию философского мышления, или социокультурную ситуацию, в которой философское мышление обнаруживает себя, удачно выразил Б. Вальденфельдс: изменение нововременного понимания разума и изменение нововременной роли субъекта. Философ так интерпретирует эти основные положения: «Что касается первого момента, то стало очевидно, что всякого рода порядки имеют определенные границы... Существует смысл, но не царство разума; существуют свободы, а не царство свободы. Порядки ...которые только так и никак иначе нечто являют и выражают, оказываются селективными и эксклюзивными. Они делают возможным одно, одновременно, лишая возможности что-то другое» [5, с. 124, 141-162].

«Что касается изменившейся роли так называемого субъекта, – продолжает Вальденфельдс, – то человек, рассматриваемый долгое время как центр мира, теряет свое господствующее положение. «Субъект», который, казалось, лежит в основании всего, что есть, и который рассматривается как область и носитель разума, страдает в условиях лишения самого себя... которое не компенсируется никаким рефлексивным «возвращением к самому себе». Короче говоря, не существует мира, в котором мы полностью были бы дома, как и не существует субъекта, который был бы господином в собственном доме» [6].

Эта ситуация, ставящая под вопрос само существование «субъекта», грозит вызвать переполох в педагогическом доме. Педагоги, которые пытаются расслышать эти слова философии, уже обвинены и объявлены в розыск как «антипедагоги», подвергнуты остракизму на всем постсоветском пространстве [7].

На деле речь о границах, а именно: кто или что их устанавливает? Где находится этот «центр власти», который легитимирует первичные различия? Философия объявила программу поиска новых единств и способов существования.

Как видим, философия XX в. осуществила ряд трансформаций мышления, не учитывая которые в наших размышлениях о гуманизме было бы по меньшей мере «невежливо». В чем их суть? Остановимся на этом чуть подробнее.

Первое, что необходимо заметить, – философия предложила изменить сам способ размышлений о человеческой реальности. Пальма первенства здесь, безусловно, принадлежит М. Хайдеггеру. Его работа «Письмо о гуманизме» представляет собой достаточно решительный и радикальный призыв пересмотреть те предпосылки, «привычки мысли», на которых возник и развивался европейский гуманизм, начиная со времени Античности до наших дней. М. Хайдеггер выдвигает ряд радикальных идей, ставящих под вопрос весь наш строй мыслей о человеке, объединенных термином «гуманизм». Пафосом этого призыва к пересмотру выступает радикальная историчность.

«Первый гуманизм, а именно латинский, и все виды гуманизма, возникшие с тех пор вплоть до современности, предполагают максимально обобщенную «сущность» человека как нечто самопонятное. Человек считается «разумным живым существом», animal rationale. Эта дефиниция – не только латинский перевод греческого *zōon logon echon*, но и определенная

метафизическая интерпретация. Эта дефиниция человеческого существа не ошибочна. Но она обусловлена метафизикой» [8, с. 192-220].

М. Хайдеггер выдвинул ряд принципиальных претензий к метафизике данного гуманизма. Вместе с разумом гуманизм Нового времени наделяет природу *homo sapiens* свободной волей. На поверку эта самовластная воля оказывается способной на безграничный произвол и волю к власти. Именно эта безграничная воля некритично, имманентно содержит в себе претензию на абсолют, притязание на безусловное и всеобщее господство и подчинение. Мышление, построенное на этих метафизических предпосылках, в зародыше несет в себе потенциальную тоталитарность.

«Как бы в плане определения человеческого существа ни определяли люди разум, *ratio*, живого существа, *animal*, будь то через «способность оперировать первопонятиями» или через «способность пользоваться категориями» или еще по-другому, во всем и всегда действие разума коренится в том, что до всякого восприятия сущего в его бытии само Бытие уже осветило себя и сбилось в своей истине... Люди, в принципе, представляют человека всегда как живое существо, **homo animal**, даже если его **anima** полагается как дух, *animus*, или ум, *mens*, а последний позднее – как субъект, как личность, как дух. Такое полагание есть прием метафизики. Но тем самым существо человека обделяется вниманием и не продумывается в своем истоке, каковой по своему существу всегда остается для исторического человечества одновременно и целью. Метафизика мыслит человека как *animalitas* и не домысливает до его *humanitas*» [9, с. 197-198].

М. Хайдеггер категорически выступает против попыток давать определение человеку в форме законченных абстрактных понятий. «Человеческое существование есть [его] собственная возможность, но он не может сам себя «творить» [10, с. 252]. Философ выдвинул тезис о том, что человеку нельзя дать определения, так как любая подобная попытка будет устанавливать границы феноменов человеческого, которые есть становление. Феномены, связанные с миром человеческого, необходимо обсуждать не объективистски и не оценочно, а как-то иначе, «в свете истины Бытия». Чтобы заметить свет, надо очутиться на границе светотени. «Чтобы человек мог, однако, снова оказаться вблизи бытия, он должен сперва научиться существовать на безымянном просторе» [11, с. 195]. Научиться существовать «на безымянном просторе» означает, по нашему разумению, уметь существовать среди стихий, которые еще не имеют имени (Ср. Смысл рождается из бессмысленности [12]).

Как мы сказали, педагогическое мышление сегодня обнаруживает себя в двух основных видах: «педагогика проекта» и «педагогика опыта» (впервые различение стилей мышления как «проекта» и как «опыта свободы» ввел В.А. Подорога [13]). Соответственно мы имеем две стратегии педагогического действия относительно гуманизма: стратегию «самоопределения» и стратегию нового «опыта свободы». В основе первой стратегии – педагогическое требование к субъективности обрести свои границы, удерживать их как непреходящую ценность. В основе второй – педагогическая установка, предполагающая выход за пределы установившейся формы. Реализация каждой из этих стратегий затруднена в силу известных причин. Педагогика проекта, ориентированная на будущее, в своих попытках сконструировать новый образ человека наталкивается на неопределенность или отсутствие достоверных прогнозов и сценариев развития современного «постсоветского» общества на сколько-нибудь длительную перспективу.

Педагогика опыта, в свою очередь, испытывает затруднения при отборе и легитимации новых способов существования, новых видов опыта, предлагаемых вступающими в жизнь поколениями. Традиционная педагогика при этом находится в плену старых представлений, иллюзий и ведет «растительное» существование – либо симулирует активность, либо реактивно выжидает.

Между тем значение, которое педагогическое сознание хотело бы утвердить за термином «гуманизм», расплывается. Оно определяет и описывает педагогическую реальность в терминах субъект-объектного дискурса. Учитель – «субъект педагогической деятельности», ученик – «субъект учебной деятельности». Даже рассуждая в терминах «субъект-субъектной парадигмы» (!?), педагогика ставит себя в парадоксальную ситуацию, которую не замечает – она не преодолевает молчаливую оппозицию субъекта и объекта (говоря о субъекте, мы предполагаем существование и объекта, есть субъект, значит, есть и объект), цель – «субъективация» – постулируется без обсуждения. Учитель и ученик в риторике «гуманистической педагогики» – «всегда уже» субъекты. Между тем субъективность, субъективация в педагогике всегда предстают не как данное, но как «заданное», как всякий раз актуальная задача. Говоря языком современной герменевтики, образование всякий раз

начинается не с познания, а с понимания, переживания некой ситуации как своей. Изначально дано: не ребенок, а бытие, которое ребенком пытается сказать свою истину. Мышление начинается не «от ребенка», и не «от учителя», и не от метафизического рассуждения о сущности «человека вообще», а от мышления переживания истины бытия, которая всегда конкретна. И это есть тот новый мотив, который вносит современное философское звучание в мышление и педагогику гуманизма. Чтобы педагогика обрела свое подлинно гуманистическое лицо, ей, по нашему мнению, необходимо критически пересмотреть ряд своих базовых постулатов (молчаливо принятых предположений).

*Постулат первый.* Личностно-ориентированная педагогика. Чтобы педагогика стала гуманистической в новом метафизическом смысле, ей необходимо «изменить ориентацию», начать обсуждать способы педагогической поддержки опытов выхода субъективности за собственные границы.

*Постулат второй.* Развитие и саморазвитие. Развитие предполагает изначальное знание направления «изменений». В условиях отсутствия уверенности в последнем мы вынуждены отказаться и от разговора о развитии в уверенно беспрекословном тоне.

*Постулат третий.* Чтобы выйти на границу педагогического гуманизма, необходимо сменить сам способ суждения/говорения об образовании. Не учитель – ученик и их взаимоотношение. Первичен социокультурный «бульон», в котором позиции «учитель», «ученик» только и появляются (и исчезают не менее часто), меняются местами.

*Постулат четвертый.* Необходима смена педагогической установки, локуса внимания с человека в его границах на условия человеческого, говоря словами Хайдеггера, внимание на *condition et situation humaines*

*Постулат пятый.* Чтобы теоретическая педагогика смогла удержать в руках эту плазму становящегося человеческого, ей необходима смена способа мышления – от понятий к концептам, способным удерживать единичное и трансформирующееся, поставить в центр внимания и анализа дискурсивные формации образования.

*Постулат шестой.* Смена педагогикой метафизических оснований гуманизма предполагает отказ от «позиции» «суверенного субъекта», концентрацию внимания на зависимости и различиях, при которых возможно появление процессов субъективирования. Перестать говорить о человеке – таков основной призыв нового гуманизма.



*Постулат седьмой.* Способы идентификации. В ситуации коммуникации, когда сами места, которые надо занять, быстро трансформируются, особую актуальность приобретают размышления современной педагогики на тему о способах идентификации, какую идентичность выбрать и как сделать другой выбор.

*Постулат восьмой.* Проблема гуманизма на деле – это не проблема поиска определения того, что есть человеческое и где его искать, а это прежде всего проблема Другого. Рассуждая о новой субъективности, мы должны решать задачу новой коллективности, как выстроить свои отношения с Другим, чтобы «не понять его», оставить за ним право на тайну. По существу, мы здесь ведем речь о смене образа целостности – от гомогенной к множественной единичности, о ситуации «встречи».

### ***Педагогика в поисках гуманистической реальности: О.С. Газман***

Решение вопроса о реальности, об истине бытия, т. е. решение вопроса о том, что есть на самом деле – не простая процедура. Она зависит от множества непредсказуемых обстоятельств, благодаря которым одни феномены мы принимаем за реальные, приписывая им свойства материальности, другим явлениям перестаем отказывать в этом свойстве.

Как пишет В.М. Розин: «...если реальность овладевает сознанием человека (или он входит в реальность), то возникает устойчивый мир, в котором происходят вполне определенные события. Возникнув, реальность навязывает сознанию определенный круг значений и смыслов, заставляет переживать определенные состояния» [14, с. 242].

Базовой, генеральной реальностью жизни современных людей можно считать повседневную реальность – продукт солидарности актуального для индивида социума.

В педагогике, как и в любой другой аналитической деятельности, время от времени происходят трансформации базовых реальностей (в словаре Фуко – «дискурсивных формаций»). Процедура смены одной базовой реальности на другую в социологии знания получила название альтернатива. При смене одной базовой реальности на другую все чувственные впечатления начинают интерпретироваться как события новой непосредственной реальности. В качестве такой базовой реальности, реальности «на самом деле», для представителей альтернативного/гу-

манистического воспитания определенной поры выступала реальность, обозначенная как «педагогика сотрудничества». Куда девалась эта реальность сегодня? Равным образом мы можем обсуждать тему судьбы реальности педагогики «коллективных творческих дел» и т.д. Отсюда следует, что реальностей много и они историчны. (Ср.: «физика микро- и макромира».) И педагогика здесь не исключение.

Гуманизм как педагогическая реальность – это, само собой разумеется, не идея и не принцип, это реальное отношение, практика некоторых отношений. Свойства этой реальности несколько отличаются от того, что мы называем непосредственной реальностью, данной нам в непосредственных чувственных впечатлениях. Говоря языком Гуссерля, гуманистические процессы скорее принадлежат миру феноменов сознания. Феномены не ощущаются, а переживаются. В терминах Фуко мы отнесли бы педагогику к разряду практических феноменов, появляющихся и исчезающих в ряду дискурсивных формаций.

Выражаясь более строго, к педагогической реальности имеют отношение реальности действия. В философии они получили название «стратегий». Свое место в истории педагогики занимают те индивидуумы, которые разработали или дали имя новым стратегиям воспитания и образования. К таким фигурам, несомненно, относится О.С. Газман. Мы отмечаем его заслугу в разработке двух стратегий воспитания наших дней. Эти стратегии получили названия «забота» и «педагогическая поддержка». (Термин «забота» появился в педагогических текстах значительно раньше – у В.А. Сухомлинского, И.П. Иванова, однако мы полагаем, что статус дискурсивного концепта он получил в работах О.С. Газмана). Это, по нашему мнению, стратегии воспитания, которые могут быть отнесены к разряду гуманистических в современном смысле слова. (В разработке этого подхода принимали участие В.П. Бедерханова, С.Д. Поляков, В.А. Хорош, Л.Ю. Хорош, Н.Н. Михайлова, С. Юсфин, а также, вместе с другими участниками «команды Газмана», автор этих строк).

Основными чертами подхода, начало которому положил О.С. Газман, являются следующие.

Во-первых, он не говорит о необходимости воспитания «нового человека». Всегда обсуждается вопрос о средствах, средах.

«Объектом обучения, воспитания в гуманистической педагогике не может выступать ни отдельная личность, ни класс (группа, коллектив). Им

(объектом педагогической работы) может выступать лишь образовательный материал – предметы, символы, модели, ситуации, ценности, деятельность, общение, отношения, педагогическая атмосфера». Работа с самим «воспитывающим материалом» «изменяет и сам материал, и самих субъектов образования, их взаимодействие и взаимовлияние» [15, с. 16-19].

Во-вторых, в центре повышенного внимания О.С. Газмана всегда находился новый опыт свободы. В основе подобного опыта – самостоятельное ответственное действие педагога и ребенка, имеющих право «выхода за пределы», в том числе за пределы «саших себя».

В-третьих, О.С. Газман умел общаться со многими педагогическими стихиями. Достаточно вспомнить опыт «Жемчужины» или «Содружества». При этом внимание его как педагога все время привлечено к поддержке процессов самоорганизации. Наш герой умел существовать на «безымянном просторе».

Конечно, все эти работы обсуждаются в текстах О.С. Газмана в терминах прежней педагогики, не столько самоактуализации и легитимации, сколько самоопределения и позиции, но основная интенция, мотив, призыв этого человека направлены на работу с неоформленной активностью, говоря современными словами, на работу с Чужим, Другим.

В-четвертых, мы хотели бы отметить одну особенность мышления этого выдающегося педагога – внимание к индивидуальному. Сам кластер «индивидуализации», который О.С. Газман разрабатывал и пытался внедрить в сложившуюся систему различий традиционной педагогики, заслуживает быть отмеченным отдельно. Без сомнения, этот концепт сыграл свою идеологическую роль, он включен во многие учебники по педагогике, определил собой спектр специальных задач современного воспитания и образования.

Проблема, которая в итоге осталась нерешенной, – это проблема возможности возникновения новой «коммунальности», общественности, которая, в конечном счете, выступает одновременно как предпосылка и как условие появления нового гуманизма.

Педагогика гуманизма настоящего выступает как педагогика события. Гуманистическая педагогика – та, которая не закрывает ни одной возможности для становящегося человека.

## Библиографический список:

1. Букай Х. Любить с открытыми глазами: Пер. с исп. Н. Черепковой. М., 2007.
2. Хоккхаймер М., Адорно Т. Диалектика Просвещения. Философские фрагменты: Пер. с нем. М.; СПб., 1997.
3. Азаренко С.А. Образование // Современный философский словарь / Под общ. ред. В.Е. Кемерова. 2-е изд. Лондон; Франкфурт-на-Майне; Париж; Люксембург; М.; Минск, 1998.
4. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук: Пер. с фр. М., 1977.
5. Вальденфельдс Б. Ответ чужому. Основные черты респонзивной феноменологии // Мотив чужого: Сб.: Пер. с нем. Минск, 1999.
6. Там же.
7. Огурцов А.В., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб., 2004.
8. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме / Пер. В.В. Бибихина // Время и бытие. М., 1993.
9. Там же.
10. Беседа с Хайдеггером // Разговор на проселочной дороге: Сб.: Пер. с нем. М., 1991.
11. Хайдеггер М. Указ. соч.
12. Делез Ж. Логика смысла: Пер. с фр. М.; Екатеринбург, 1998.
13. Подорога В.А. Проект и опыт // <http://www.intelros.ru/lib/statyi/podoroga1.htm>
14. Розин В.М. Психология: Теория и практика: Учеб. пособие для высшей школы. М., 1997.
15. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. М., 1985. Вып. 2.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ОЛЕГА ГАЗМАНА – ОСНОВАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

УДК 371+374

*В.П. Голованов*

**В** 2016 году мы вновь мысленно обращаемся к педагогическому наследию Олега Семеновича Газмана, вспоминая его как неординарного человека. Часто можно слышать, что незаменимых нет. Неправда, люди всегда незаменимы, заменить можно функции... но конкретного человека нельзя. Как можно заменить Олега Семёновича Газмана! Разве это возможно? – Безусловно, нет! В этом году ему исполнилось бы 80 лет. Поэтому, вольно или невольно, обращаешься к его педагогическим идеям, к его уникальности и неповторимости, вспоминаешь встречи с ним: в министерстве, на научных мероприятиях, в Политехническом музее, где проходили «круглые столы» по вопросам воспитания.

Олег Семёнович дарил удивительные, перспективные и значимые идеи в начале 90-х годов, по-иному, по-новому взглянув на проблемы воспитания, дополнительного образования детей и роли и месте педагога в этом процессе.

Каждая встреча с ним была неформальным университетом новой педагогики. Олег Семенович последовательно проводил в жизнь идею о том, что основной обязанностью педагога в воспитании является мягкая, ненавязчивая помощь в саморазвитии, самореабилитации, самоопределении и самоорганизации ребенка. Он говорил о том, что растить в себе человека можно, только помогая другому быть человеком.

Благодарен судьбе за встречу с Олегом Семеновичем, который был очень светлым, добрым, открытым, жизнерадостным человеком. Искрометность, общительность, фонтанирование идеями подкупали с первой же встречи с ним. Сразу понимаешь, что перед тобой необыкновенно талантливый, одаренный и умный собеседник. Для меня он идеал педагога-внешкольника. Петь, играть, читать, импровизировать, сочинять, создавать творческие ситуации – это все о нем. К сожалению, многие идеи Газмана оказались не реализованы, не осуществлены. Да, наверное, без

его «атмосферности», без его авторской позиции и не могут быть реализованы. Вот уже двадцать лет нет с нами Олега Газмана. Но после его ухода из жизни в 1996 году осталось немало вопросов, связанных с педагогикой детства, педагогикой организации свободного времени ребенка.

Он создал замечательную команду творческих педагогов, ученых и практиков, которые и сегодня продолжают развивать и пропагандировать его идеи. Считаю, что главное достижение О.С. Газмана – идея о педагогической поддержке, об индивидуализации воспитания. Постановка вопроса о педагогической поддержке стала самой яркой инновационной педагогической идеей, не утратившей своей актуальности и сегодня.

Олег Семенович – наиболее яркий представитель и теории, и практики личностно-ориентированной (индивидуально персонифицированной) педагогики. И педагогика дополнительного образования детей, безусловно, должна опираться на идеи О.С. Газмана. Газман по сути – Макаренко 90-х годов!

Для меня Олег Газман – идеал педагога-исследователя, который не был кабинетным ученым, его работы пронизаны реальной ситуацией в образовании, социуме. Сегодня, когда за организацию летних каникул берутся все, кому не лень, временщики, пишущие трактаты с чистого листа, вновь и вновь убеждаешься, что незаменимые люди есть, и среди них, наряду с Алексеем Константиновичем Брудновым, конечно, можно назвать и О. С. Газмана.

Я вспоминаю, как Людмила Ивановна Новикова, открывшая и воспитавшая немало известных и талантливых ученых, серьезно повлиявших на теорию и практику воспитания, всегда тепло говорила о своих учениках, особо выделяя Анатолия Викторовича Мудрика и Олега Семеновича Газмана.

Для меня всегда были важны суждения и выводы Людмилы Ивановны Новиковой. Ведь проблематика, которой занималась научная группа Л.И. Новиковой, была связана с темой «Коллектив и личность». В поле зрения её лаборатории попадали вопросы, связанные с отношением личности к коллективу, к возможности развития в коллективе индивидуальности, к ситуациям конфликта личности и коллектива.

В этой связи Концепция педагогической поддержки, развитием которой О.С. Газман занимался в 1990-е годы, стала одним из главных научно-практических приобретений и пространством споров в новой (русской) педагогической действительности. Под педагогической

поддержкой он 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, здоровом образе жизни – что чрезвычайно важно и актуально для сферы современного дополнительного образования детей, так как означает, с одной стороны, следование природе ребенка, а с другой – стимулирование индивидуальной активности самого обучающегося, становление его способности к самообразованию и самоопределению, формирование и развитие субъектности ребёнка.

Проблема индивидуализации выступает в современной педагогике как проблема индивидуального саморазвития, педагогический процесс – как субъектно-субъектные отношения, сотворчество взрослого и ребенка, индивидуализированное сопровождение, в котором доминирует взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом. Педагогические идеи Газмана обращены не к ребенку вообще, а к конкретной личности, индивиду, его возможностям развивать и активно проявлять свою «самость» через самоопределение в обществе.

Олег Семенович Газман был тем человеком, который мог совмещать изменения, происходящие в воспитательном процессе, со средствами индивидуального воздействия на ребенка, на группу.

Индивидуальность ребенка, по мнению О.С. Газмана, максимально раскрывается в особом педагогическом процессе – педагогической поддержке. Цель организации сотрудничества детей и взрослых в системе учреждений дополнительного образования состоит в оказании педагогической поддержки каждому обучающемуся в его социализации, в практической подготовке всех воспитанников к жизни и профессиональной карьере в условиях социальных перемен.

Индивидуализация не случайно является одним из приоритетных содержательных направлений развития сферы дополнительного образования детей, ибо на основе индивидуализации эффективней решаются задачи развития субъектности и индивидуальности обучающихся. Дополнительное образование детей – уникальная сфера развития индивидуальности в человеке, поэтому главный целевой ориентир дополнительного образования – индивидуальность как интегративное свойство человека, характеризующее его творческое отношение к самому себе и своему бытию.

Неслучайно, реализуя сегодня идею рассмотрения современного дополнительного образования детей как личного образовательного (воспитательного) пространства детства, обеспечивающего последовательное развитие личности с учетом достигнутого уровня развития способностей и творческих потребностей воспитанников, опираемся на педагогику О.С. Газмана.

В связи с созданием Российского движения школьников, вновь и вновь обращаешься к трудам и мыслям Олега Семеновича. Как тут не напомнить чиновникам Росмолодежи позицию Газмана, что, чтобы детская организация была жизнеспособной, она должна отвечать следующим требованиям: деятельность должна быть значимой (лично и социально), отвечать реальным, а не навязанным детям ценностям. Она должна быть самоуправляемой (не взрослые «принимают» в нее детей, а дети – взрослых, если сочтут их достойными!). Она должна включать в себя систему норм, правил поведения, символов, ритуалов и отвечать доминирующей потребности подростка – потребности в общении. Одним словом, она должна соответствовать всему тому, что знает о детях и подростках современная психология и педагогика.

Олег Семенович анализировал образование как гармонию двух сущностно различных и даже противоположных процессов: **социализации и индивидуализации личности**, отражающих диалектическое противоречие интересов общества и человека. Ценно и сегодня то, что в центре воспитания находится **личность воспитанника**, готовая включиться в общество и принести в него свой индивидуальный вклад.

Не могу не выразить слова благодарности Олегу Семеновичу за то, что он был и есть в моей жизни, за идеи, за отношение к делу, за умение преодолевать трудности и смело идти к намеченной цели.

Исходя из педагогических идей О.С. Газмана, считаю, что воспитание должно быть сфокусировано на достижении двух взаимосвязанных целей: *успешности социализации юных россиян в современных условиях; саморазвития ребенка как субъекта деятельности, как личности и как индивидуальности.*



## ОЛЕГ ГАЗМАН И РОССИЙСКОЕ ОБЩЕСТВО ЯНУША КОРЧАКА

УДК 37.0

*И.Д. Демакова*

*И это все в меня запало  
И лишь потом во мне очнулось!*

Давид Самойлов

**П**ерестройка коснулась каждого из нас по-разному. Для меня она началась с участия летом 1990 года в семинаре, организованном по инициативе общества Корчака Израиля для 30 московских педагогов. Занятия проводились в учебном центре Музея Борцов гетто в кибуце «Лохамей-а-геттоот» недалеко от Хайфы. Целью семинара было дать российским педагогам представление о воспитательной системе Януша Корчака и о его практической деятельности. С другой стороны, семинар строился так, чтобы пробудить в нас собственную мысль – и не только педагогическую, но и более широкую, общую, направленную на осознание своего места в мире, своего отношения к другим: к представителям другой культуры, общественного слоя, к человеку иного склада, иных убеждений. Используя личность Корчака как пример, семинар предполагал помочь нам в поисках собственной идентичности, в том числе национальной, религиозной, культурной.

Возглавлял нашу группу Олег Газман, которого мы еще в Москве единодушно выбрали своим «командиром». Конечно, все мы знали Олега и до этой поездки. Как не знать? «Орленок»... «Маяк»... Дружба с В.Ф. Матвеевым, С.А. Шмаковым, В.И. Слободчиковым, другими замечательными соотечественниками... Опыт яркого, веселого, игрового общения с детьми... Обаяние, которое «не пропьешь»... Песни, которые он пел так волшебным... Чувство юмора... Улыбка...

Семинар длился месяц. Это было время тесного общения с Олегом, которое стало для меня и, уверена, для моих коллег незабываемым событием в жизни. На семинаре мы открывали для себя творческое наследие Януша Корчака. Из лекций, которые нам читал главный «корчаковед» мира профессор Александр Левин (Институт педагогических исследова-

ний, Варшава), мы узнавали о жизни и трагической судьбе Януша Корчака, знакомились с его деятельностью врача и педагога, журналиста и писателя.

К нам на занятия часто приходили гости: участники корчаковского движения Израиля, выпускники корчаковского «Дома сирот», которые после Второй мировой войны переехали в Израиль.

Все, с чем мы знакомились во время занятий, становилось предметом обсуждений, дискуссий, размышлений после их окончания. Что сохранилось в нашей памяти на всю оставшуюся жизнь, взволновало, повлияло на содержание нашей работы? Какие проблемы вошли в нашу плоть и кровь, оказали влияние на наши профессиональные пристрастия, помогли сформулировать педагогическое кредо?

Мне кажется, что для большинства из нас значимой проблемой стала проблема «Эпоха и личность», в рамках которой формулировались вопросы, обсуждение которых еще только начиналось в России: философия диалога, проблема двойной национальной идентичности, гуманизация педагогической деятельности, рассмотрение детства не как подготовки к будущей взрослой жизни, а как саму жизнь.

Но, прежде всего, в жизнь каждого из нас вошел сам Януш Корчак – Генрик Гольдшмит – выдающийся польский педагог, который более трех десятилетий руководил в Варшаве детским домом «Дом сирот» и интернатом «Наш дом». Богатейший практический опыт стал фундаментом его гуманной, оригинальной, новаторской педагогической системы.

Чрезвычайно важным для всех нас стало то, что в основе педагогики Корчака лежало целостное видение ребенка в совокупности его физиологических, психологических, социальных проявлений. Не меньшее значение имели для всех нас проблемы защиты прав ребенка, категория прощения, воспитание воспитателей и т. д.

Я замечала, что, когда мы анализировали опыт Корчака, его тексты, мы начинали интенсивно сравнивать то, что он делал, с тем, что делали с детьми мы... Часто возникало чувство похожести этих опытов, совпадения... Позже я не раз обнаруживала эти совпадения, читая работы своих друзей – участников семинара: Саши Тубельского, Кости Ушакова, Юли Турчаниновой и других. И особенно часто – читая Олега Газмана.

Нельзя сказать, что все, о чем мы узнавали на занятиях, мы принимали безоговорочно. Возникали вопросы и разгорались споры. Но были позиции, по которым наши мнения полностью совпадали. Нам импони-



рвала корчаковская трактовка педагогики как науки о человеке. Нравились его слова: «Нет детей – есть люди», его видение качеств детей, в которых они «превосходят» взрослых: эмоциональность, впечатлительность, непосредственность реакций. Огромный интерес для нас был в его оригинальной трактовке прав ребенка.

Столь же важным для нас было его видение воспитания, которое он понимал не как воздействие взрослого человека на ребенка, а как их взаимодействие, помощь детям в процессе их личностного роста. Помощь, а не подчинение. Поддержка в формировании самостоятельных суждений и убеждений, собственной системы ценностей. Большую роль в решении этих задач Корчак придавал детскому коллективу. Детский коллектив в его педагогике – это сосуществование детей и взрослых в едином сообществе, совместное установление законов, их всеобщее действие и всеобщее равенство перед законом.

Особенно близки оказались всем нам разработанные Корчаком демократические принципы организации детского сообщества, трактовка самоуправления как принципа, формы и метода воспитания, товарищеский суд как форма самоуправления, институт воспитания, способ обучения демократии, умению различать добро и зло, производить оценку собственных поступков, прививать снисходительность, терпимость, умение прощать. Товарищеский суд, созданный Корчаком, был инструментом развития социальной активности и подготовки к самостоятельной жизни, средством регулирования отношений между воспитателями и воспитанниками, а также между детьми, органом защиты прав ребенка, средством укрепления чувства уверенности, защищенности, хорошего самочувствия в коллективе.

Во время семинара нередко были споры вокруг товарищеского суда. Как всегда, были сторонники и критики. Как всегда, звучали упреки в излишней бюрократизации, в создании тепличных условий для воспитанников.

Позже, когда я писала докторскую диссертацию, я обнаруживала уникальное переплетение того, что к этому времени опубликовал Олег Газман, с идеями Я. Корчака.

Особенно это было очевидно, когда речь шла о гуманизации. Гуманизм (от латинского *homo* – человек) – означает человечность, человеколюбие, уважение к достоинству человека, признание ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей,

утверждение блага человека как критерия оценки общественных отношений. Анализ работ педагогов-гуманистов первой половины XX века показал, что условием педагогического обеспечения процесса гуманизации выдающиеся педагоги-новаторы считали признание педагогом **самоценности детства, прав ребенка и его свободы в воспитательном процессе.**

Ведущей антропологической константой гуманистического воспитания является категория свободы. Заметим, что именно в трактовках свободы мысли Я. Корчак и О.С. Газман очень близки. О.С. Газман подчеркивал, что для педагога важно осознание противоречия между категориями свободы и необходимости. Различение этих категорий приводит гуманистическую педагогику к ответу на вопрос, что есть цель, а что есть условие развития человека. В течение долгих лет свобода личности в педагогике трактовалась только как необходимость, подчеркивалось, что для достижения внутренней свободы человек должен направлять свою активность не на самостроительство, а на преобразование среды (эта идея Гегеля была взята за основу марксистской педагогикой). Необходимость понималась как внешний мир, а свобода – как «мир человека». Свободное общество рассматривалось как средство реализации свободы каждого человека. В исследованиях О.С. Газмана гуманистическое представление о человеке предполагает рассмотрение его как существа природного (биологического), социального (культурного) и экзистенциального (независимого, самосущего, свободного).

Ключевой характеристикой экзистенциального измерения Газман считал свободоспособность (термин впервые введен им), понимая под этим способность к автономному, неконформистскому существованию, к самостоятельному и независимому строительству своей судьбы и отношений с миром, реализации подлинного жизненного предназначения. Именно свободоспособность интегрирует человека как целое, позволяет ему выстраивать гармоничное существование. Сущность проблемы свободы в педагогике – гармонизация отношений человека, стремящегося к личному счастью, и общества. Путь к достижению гармонии древние (например, Сократ) видели в совершенствовании человека. О.С. Газман в истории гуманистической педагогики выделяет три ведущие идеи: идею свободного развития ребенка (педагогика эпохи Возрождения, Просвещения, социалисты-утописты); идею отношения к ребенку как к цели, а не как к средству (Э. Кант); идею приспособления воспитательного процесса к природе ребенка (Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстой).

В XX веке идея свободы ребенка занимает все большее место. Например, Э. Кей писала, что самой грубой ошибкой является подход к ребенку с шаблонной меркой, что необходимо предоставление природе ребенка свободы помогать самой себе, не ускоряя эту помощь, а лишь следя за тем, чтобы окружающая среда поддерживала работу природы, что свобода необходима для личностного роста ребенка, раскрытия его неповторимости и своеобразия. Педагоги-гуманисты подчеркивали, что абсолютизация целей воспитания, педагогических требований, дисциплины отнимает у ребенка способность к внутреннему росту; что свобода ребенка есть выражение его потребностей и интересов, в том числе потребности в общении, самоутверждении, проверке своих сил, творческих способностей; что именно чувство свободы позволяет ребенку удовлетворить свои потребности; что именно свобода дает ему возможность творческого самораскрытия и активности; что именно свобода требует от ребенка соотношения своих потребностей с интересами других людей, с их свободой. Из сказанного делается вывод о том, что только свобода помогает ребенку соотнести себя с жизненными реалиями, с правовыми, нравственными нормами, принятыми в детском и взрослом сообществах.

В статье «Гуманизм и свобода», О.С. Газман рассматривает теорию и практику деятельности педагогов-профессионалов, ориентирующихся на развитие у детей свободоспособности. Он подчеркивает, что решение этой проблемы трудно в России, где педагоги, сами прошедшие «тоталитарную школу», должны учить свободе своих учеников. О.С. Газман вводит понятия «свобода от» и «свобода для» и приходит к выводу, что воспитательная деятельность, направленная на обеспечение ребенку «свободы от», предполагает защиту ребенка от подавления, оскорбления достоинства, в том числе и от его собственных комплексов, а воспитание в духе «свободы для» означает создание благоприятных условий для развития автономного «само» человека. Автор замечает парадоксальность постановки вопроса о свободе ребенка, человека, по самой своей природе зависимого от взрослых (питание, тепло, безопасность, ориентация в мире). Отсюда, по его мнению, сложность и нетривиальность решения проблемы свободы, которая в сущности сводится к проблеме педагогического обеспечения процесса взросления ребенка. Взросление в данном контексте понимается как процесс движения ребенка от зависимости к независимости, а это, по существу, есть путь борьбы за свободу.

Одна из самых ярких идей О.С. Газмана, рожденных в рамках «педагогики свободы», – идея педагогической поддержки ребенка в образовании, которая состоит в совместном с ребенком определении его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ребенку сохранить человеческое достоинство и достигать позитивных результатов в обучении, самовоспитании, общении и образе жизни. Сегодня разработан принцип свободосообразности воспитания, смысл которого заключается в утверждении необходимости педагогического обеспечения каждому ребенку условий становления субъективного опыта проживания в условиях свободы и развития его автономности, аутентичности, спонтанности как определяющих личностных характеристик свободного человека. В исследованиях последних лет свобода рассматривается как путь в гуманистическую цивилизацию XXI века.

Из работ О.С. Газмана можно сделать вывод о том, что гуманизация вовсе не означает отказа от педагогического процесса как такового или замены его добрыми, а то и панибратскими отношениями между педагогами и детьми, анархию и бесконфликтность воспитательного процесса – напротив, гуманизация означает большую упорядоченность детской жизни, серьезные нагрузки для детей (как физические, так интеллектуальные), обеспечение детям ситуаций спонтанного и осознанного выбора, сильных эмоциональных переживаний, пространства полной свободы.

Еще одним важным следствием корчаковского семинара в Израиле стало понимание того, что в то время, как корчаковское движение набирает силу во многих странах мира (Польша, Израиль, Германия, Голландия, Бельгия, Франция, Швейцария, США и др.), в Советском Союзе этого движения нет. Усилиями участников семинара, и прежде всего Олега Газмана, который широко использовал свое служебное положение советника Министра Образования СССР Э.Д. Днепров, 6 июня 1991 года была зарегистрирована новая общественная организация – Российское общество Януша Корчака. Олег вошел в состав первого Правления этого общества и до конца жизни интересовался тем, как оно развивается. Сегодня Российскому обществу Януша Корчака 25 лет. Его представительства работают в Москве, Санкт-Петербурге, Казани, Курске, Перми и других городах России. Самые активные его участники – педагоги, дети и студенты.

1. Корчак Я. Как любить ребенка. – М.: Политиздат, 1990. – 493 с.
2. Газман О.С. Гуманизм и свобода // Гуманизация воспитания в современных условиях. – М., 1995. – С. 1–13.
3. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. – М., 1995. – С. 16–45.
4. Газман О.С. Потери и обретения в воспитании после 10 лет перестройки // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. – М., 1996. – С. 4–25.
5. Газман О.С. Свобода ребенка в образовательном процессе // Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей. – М., 1993. – С. 18–20.
6. Демакова И.Д. Януш Корчак: живая педагогика изменяющегося мира. – М.: Изд-во АНО «ЦНПРО», 2013. – 200 с.

## ТРЕБУЕТСЯ ЛИЧНОСТЬ. ИНТЕРВЬЮ С О.С. ГАЗМАНОМ <sup>1</sup>

УДК 316.7+37.0

*В. А. Хорош*

**Корр. В.А. Хорош:** Итак, знакомьтесь: Олег Семенович Газман, ведущий лабораторией НИИ общих проблем воспитания Академии педагогических наук. Кстати, он один из тех, кто работал над созданием концепции среднего образования... Мне сегодня хочется представить вам Газмана и как инициатора Центра творческого воспитания. Многие ли из нас знают, как сделать, чтобы дети наши любили школу, как научить их искренности, открытости, взаимоуважению? А как воспитать культуру демократизма? Вот Газман считает, что есть такая методика, которая поможет нам ответить на эти вопросы. Тот набор конкретных приемов, правил, законов, который ограждает воспитателя и воспитанника от формализма, казарменной заорганизованности, от дисциплины страха. Методика эта опирается на идею Макаренко. Затем творчески развивалась ленинградским педагогом Игорем Петровичем Ивановым. Конечно же, она, наверное, не бесспорна, ее надо дорабатывать, оценивать критически, развивать... И тут мне хотелось бы обратить ваше внимание на одну из идей будущего Центра Газмана – Центра творческого воспитания, о котором я только что упомянула: соединить воспитание как науку и как искусство...

Согласитесь, искусство воспитания имеет свои закономерности. И так же, как другие виды художественного творчества, инструкциями не передаётся. Оно передается общением. Общением с мастером. Глаза в глаза. Из рук в руки. Но для того, чтобы воплотить идею соединения науки и искусства воспитания, необходимо открыть творческие мастерские. Так считает Газман. Здесь, в мастерских, все, что сказано выше, реально можно было бы передать из рук в руки. И еще один важный момент, о котором говорит Газман: Центр не может возникнуть просто по решению каких-то людей. Он должен вырасти. Вырасти из конкретных личностей. Именно личностей! Потому что из них, из личностей, вырастают лабора-

<sup>1</sup> Из передач Карельского радио «Требуется личность. Интервью с интересным человеком», вышедших в эфир в г. Петрозаводске в 1990 году.

тории – с появлением ученых, имеющих новые идеи, концепции. Именно так, – говорит Олег Семенович, – в свое время строилась большая наука. Поэтому и выходила на большие результаты. И не в отказе ли от этого принципа стоит искать просчеты в педагогической науке? В науке, которая полагала, что главное – создать систему. А то, что эти системы без идей, без новых решений, мол, это не имеет значения... Но, оказывается, имеет! И значение определяющее...

Сегодня уважение к личности ребенка становится главным ориентиром в воспитании. Но чтобы реализовать прекрасные цели, мало построить новые школы, где будут условия для развития личности. Предстоит нелегкий труд души взрослых, родителей, педагогов, государственных деятелей в осознании таких понятий, как личность, достоинство, право ребенка быть самим собой.

Олег Семёнович, рубрика нашей передачи – «Требуется личность» – подсказывает мне первый вопрос: как вы считаете, с чего начинается личность?

**О. С. Газман:** Личность начинается с себя... Личность – это человек, который понимает, кто он, зачем он пришёл на землю, что он может сделать. И что в нём есть такого, чего нет в других. У нас в философии, в педагогике сейчас много споров вокруг личности. Многие говорят: личность – это что? Что-то особое в человеке? Что-то неповторимое? Тогда как же может быть человек без общего? Без того, что присуще всем? Откуда возникает проблема – что же у человека должно быть от всех и что в нём должно быть такого, что отличает его от других?

Мне кажется, на этот вопрос надо смотреть диалектически: в человеке должно быть то, что отличает его от всех других, особые черты, и в то же время нечто общее... Вот мы говорим: это личность, а вот это – нет. Когда мы так говорим, мы как бы отмечаем общее, а замечаем особенное. Это важно сегодня потому, что мы долгие годы нашей жизни посвятили тому, чтобы человека «подстричь», чтоб заставить его жить так, как живут другие. Чтоб он подчинялся общим законам, чтобы не высовывался, соблюдал регламенты, говорил то, что написано в газетах, а не то, что думает... Всё это приучило нас к тому, что человек, личность – это гений какой-то, который рядом с нами не живёт. Но я-то думаю, надо и то, и другое иметь в человеке. И когда мы сегодня воспитываем наших ребят (допустим, у кого-то растёт сын или дочь), мы должны приучать их не только к тому, чтобы были как все, а чтобы

знали, что в них есть особенного... Иногда считают, что особенное, необычное – это когда у ребёнка музыкальные таланты, когда он математическими способностями обладает. Это всё так. Но если наш ребенок умеет хорошо говорить, общается так, что все смеются, радуются, когда он приходит, – это тоже талант!

**Корр.:** А как вы относитесь к такой, например, формулировке: некоторые считают, что личность начинается с чувства ответственности...

**О. Г.:** Я думаю, что личность кончается чувством ответственности. Не в том смысле, что перестаёт существовать, а это завершающий этап становления личности. Сначала она образуется из понимания того, что я такое. Что я могу в этом мире сделать? Когда я осознаю это, я понимаю, что моё присутствие в этом мире, в этом коллективе может обогатить людей, которые рядом со мной... Тогда у меня возникает чувство ответственности, какие-то обязательства перед людьми. Это глубоко нравственное чувство. Иногда говорят, что это какое-то политическое чувство. Это не так. Чувство ответственности, долга – это нравственное понятие, которое означает, что человек не может не отдавать себя людям. Ведь родителей никто не заставляет отдавать себя ребенку? Это нравственное чувство, оно движет ими. Учитель, обладая талантами, способностями, не может их передать, потому что у него нет времени. Он переживает, мучается, хотя его никто не заставляет это делать... Совсем другое чувство возникает, когда человек какие-то документы прочитал, где его поведение регламентируется. Это другое. Я хотел бы, чтобы под чувством ответственности понималось нравственное чувство долга, которое возникает независимо от того, сказал мне это кто-то или не сказал.

**Корр.:** Я знаю, что у Вас два сына, они уже достаточно взрослые люди. Но вот когда Вы их растили, ставили перед собой цель – воспитать в своих сыновьях личность?

**О. Г.:** Ну, заманчивая идея такая была, конечно, но ведь это у каждого родителя такое есть – чтобы у ребенка были способности, чтобы он развивался, чем-то отличался... У меня тоже такое было. Мы много общались, разбирали ситуации, окружающий мир, людей. Но мы не осуждали, а выделяли, прежде всего, хорошее, даже если были недостатки, которые все видели. Мы пытались найти в человеке самое лучшее. Это тоже к вопросу о личности...

У меня есть одна знакомая семья, где тоже хотели воспитать личность в мальчишках, которые у них росли. Старший сын занимался все

время в особых школах, ему нанимали преподавателей, отец все время подсовывал ему книжки, а при этом ему всегда говорили, что он должен иметь свое мнение, свою позицию... И он вырос эгоистом, который действительно имеет свое мнение, свою позицию, но не слышит других. Это – крайность, которую надо бы избегать. Надо, чтобы в человеке было то, что присуще всем, и в то же время он не должен потерять себя.

А что значит «присуще всем»? Это самые главные ценности нашей жизни: я должен любить свой дом, свою землю, я должен уважать родителей, видеть в людях, с которыми общаюсь, не объекты для самовыражения, а людей, равных мне. Вот это формирует в человеке некий фундамент, на базе которого можно развивать самобытную личность.

**Корр.:** Но Вы в принципе довольны, какими выросли у вас сыновья?

**О. Г.:** Нет.... Я, конечно, недоволен. Иной раз ворчу про себя, потому что у меня, как у всякого родителя, желание, чтобы они быстрее развивались. Старший сын после школы пошел в Институт народного хозяйства на экономиста. Кончил его, год поработал, бросил. Решил пойти в журналистику. Писал статьи, посылал их, пока его не заметили. Все это надо было пережить, не делать замечаний, не толкать, а верить. Мы верили в него. И вот сейчас получилось.... А сейчас я опять недоволен – мало печатается.... С младшим – проще. Тот совсем другой. Если старший все время с книжками сидел, то младший, наоборот, все время на улице, с ребятами... Я боялся, что он не получит профессии, не станет учиться. Но, ничего. Все получилось. Армия, рабфак, сейчас в медицинском учится...

**Корр.:** Еще один нюанс. На 70-е годы выпало становление Ваших сыновей. Как Вам удалось эти годы пережить, когда на кухне говорили одно, по телевизору видели другое, а в школе, может быть, третье?

**О. Г.:** Тут два момента. Во-первых, надо оберегать детскую душу от противоречий, которые она не может разрешить. Речь идет о второкласснике, пятикласснике... Тут надо быть осторожным. Так мы действовали. А вот уже постарше – все было у нас вместе. Вместе мы спорили, думали, почему так происходит, а не иначе? Почему мы так живем? Зачем нас обманывают, лгут, даже в газетах? Почему лицемерят люди? Это не повлияло на мальчишек, наоборот, подготовило их к тому, что произошло.

**Корр.:** В определенном возрасте у ребят появляется своя компания. Даже если это очень хорошая семья, у подростка возникает потребность

общаться со сверстниками, мнение которых становится для него важным... Мнение коллектива.

**О. Г.:** Что такое коллектив? Каждый человек может быть необычным, недисциплинированным, может не любить коллектив, ему там скучно, он всегда уходит с общих мероприятий – вот у меня старший мальчик такой. Но потом он попал в коммуны юных фрунзенцев в Ленинград и сказал: там был настоящий коллектив, потому что там «цепляли» каждого: умеешь стихи читать – давай стихи, умеешь кого-то изобразить – давай, можешь объяснить критически, что происходит в жизни – давай.... Каждому говорили: давай! И они объединились на все вкусы.... Для меня настоящий коллектив – в котором человек начинает развиваться согласно своей природе. А это очень важно!

У меня есть друг семьи – Андрей Устинович Лекманов, врач-педиатр, которому я всегда завидовал. Его дом всегда – дом-клуб. Все ребята собирались в его доме. Создавался настоящий коллектив сверстников. Не надо ждать, когда коллектив появится у вашего сына где-то на улице, в подъезде.... Пригласите их к себе, пойте песни, справляйте дни рождения, спорьте о самых трудных вопросах – о любви, о дружбе, о верности, о предательстве. В таком коллективе человек начинает развиваться.

**Корр.:** Казалось бы, такая простая мысль, правда? А почему, как Вы считаете, так мало родителей понимают эту мысль и реализуют ее в жизни? Почему «не работают» на своих детей?

**О. Г.:** Во-первых, это связано со временем. У нас очень трудная ситуация с семейным воспитанием, потому что дети остаются без родителей. Они приезжают с работы, усталые, едва успевают наладить свой быт. А в то время, которое им остается, просто хочется отдохнуть...

**Корр.:** Но ведь и Вам хотелось отдохнуть? И Лекманову тоже, наверное, хотелось отдохнуть, хотя времени также не было?

**О. Г.:** Ну, видите ли, это вопрос уже культуры семейного воспитания.... Вообще, в большинстве стран мира основным институтом воспитания является семья. Отсюда и требования государственные к семье, семья воспитывает нравственность, она отвечает за становление человека...

А у нас все перенесено на школу. Церковь у нас не влияет. Там и церковь еще помогает семье. У нас же все – давай, школа! Если что-то случится, спрашивают с учителя, директора школы. Ответственность с семьи снята. Не случайно у нас семья отодвинулась на второй план. Мы все переживали такие экстремальные ситуации. То нам срочно нужно



было построить социализм, и люди на энтузиазме работали, не зная ни сна, ни отдыха. Затем война, потом послевоенные годы... Когда было время просто обратить внимание на семью? Да и сейчас даже, когда у нас в школах пятидневка, когда родители могут взять детей в субботу, они отказываются, мол, пусть лучше занимается школа... То есть, если время есть, то нет культуры общения. Они лучше проведут время с коллегами, чем с детьми. А ведь это ценность семьи! Везде – возьмите Америку, возьмите ГДР, – везде (это передается из поколения в поколение) высшая ценность – это семья. У нас – общество, государство. Исторический опыт показывает, что без семьи никакого государства не будет. Потому что, если мы не воспитаем любовь к матери, любовь к дому, не будет государства. И нам сейчас, нам, родителям, надо себя воспитывать, искать инструмент, которым себя можно как-то привлечь к детям. Я думаю, что такой инструмент – *интерес*. Если вам интересно что-то делать и к вам подошел сын, вы стали вместе делать, – вы уже товарищи. Мы должны себя приучать жить интересами детей. А они – нашими. Тогда появится культура общения, и нас будет просто не оторвать от своих детей.

**Корр.:** Олег Семенович, вы утверждаете, что главное в воспитании человека должно происходить в семье... Будем надеяться, что так и будет. Но я хочу задать Вам другой вопрос: почему тогда Вы занимаетесь проблемами воспитания в школе?

**О. Г.:** Так уж сложилось в моей жизни. Еще с юности я столкнулся с людьми, которые иначе стали смотреть на коллектив. Даже в самые страшные времена, когда на процесс воспитания смотрели, как на завод, выпускающий с конвейера одинаковых людей, уже тогда у меня были товарищи, которые возмущались и говорили, что не таким должно быть воспитание. К ним я отношу Игоря Петровича Иванова, Сталя Анатольевича Шмакова, Симона Львовича Соловейчика, Владимира Федоровича Матвеева... Общение с ними привело к выводу, что если у тебя какие-то таланты, надо их направить на то, чтобы выправить положение дел в воспитании, в общественном воспитании.

**Корр.:** И Вы видите перспективу в этом поиске? Как должно развиваться воспитание в школе? Вы сказали, оно должно быть другим, каким?

**О. Г.:** Вопросы у вас глобальные такие... давайте все по порядку-ку! Первое. Воспитание должно основываться на общечеловеческих

ценностях, которые держат всю нашу планету на плаву. Пока мы все не передрались, не уничтожили друг друга, надо, чтобы все понимали, что есть нечто общее, что объединяет всех людей, независимо от национальности, от страны, в которой они живут, от общественного строя. То новое политическое мышление, которое сейчас задано, очень правильное и своевременное. Суть его в том, что каждый человек, где бы он ни жил, должен понимать, что ценность жизни – это самая большая ценность. Человек создан для того, чтобы жить, а не для того, чтобы драться, царапаться. Даже если есть причины расхождений между людьми, надо уметь решить их так, чтобы человек оставался живым. Воспитание в школе, как и в семье, должно основываться на нравственных ценностях, таких, как доброта к людям и к себе; совесть, которая возникает только тогда, когда ты чувствуешь нравственный долг перед другими; честь человеческая, товарищество, взаимопомощь....

Сегодня я бы выделил три главные категории, нужные нам для воспитания: **правда, добро и красота**.

*Воспитание правдой – это политическое воспитание.*

Нельзя обманывать детей, надо вместе с ними разбираться в сложнейших проблемах, которые нас окружают. Тогда мы воспитаем человека, готового бороться за правду. А если он никогда правды не знал, он за нее бороться не будет. Потом, ведь, что такое правда? Это истина, это поиск истины. А поиск возможен тогда, когда я думаю, читаю, слушаю передачи, сравниваю, чтобы понять, прав я или не прав. **Это уже ответственное воспитание.** Духовность проявляется...

Второй кит – **доброта**. Люди – это те, кто способен умом воздействовать на свои чувства. А значит, прежде всего, – быть терпимым, не унижать других людей, не возвышать себя над другими. Вроде бы и простые истины, но это тот фундамент нравственный, без которого невозможно воспитание.

Наконец, **красота**.... Это сначала – красота природы, которая нас окружает. Если мы не поймем ее красоты, если не надышимся ею с детства, мы не сможем ее защищать, и проблемы экологии никогда у нас решены не будут. Это и красота искусства. Мы должны знакомить ребят с красотой искусства художников, музыкантов, народными промыслами, традициями. Ничто так сильно не воздействует на патриотические чувства...

**Корр.** Вы говорили об общечеловеческих ценностях. А сейчас как раз много спорят. Общечеловеческие ценности и коммунистические... Вы видите здесь какую-нибудь разницу?

**О. Г.:** Я здесь разницы не вижу. Объясню почему. Дело в том, что коммунистическая идеология, коммунизм вообще, как философия, возникла на базе самых великих чаяний людей, связанных с социальной справедливостью, с тем, чтобы человек мог прожить свою жизнь в соответствии со своими возможностями. Это чаяния, связанные с братством, которое обеспечивает мирную жизнь, чаяния, связанные со свободой. И весь пафос марксизма заключается в одной формуле: *свободное развитие каждого есть условие свободного развития всех!* Свободное развитие человека, его мыслей, творчества...

Свобода – это еще и выбор. Надо дать человеку возможность выбирать из того, что у него есть в себе, и того, что его окружает, чтобы себя не потерять. Свобода – это еще политическая категория. Если общество основано на принципе свободы, то людям живется в нем хорошо. Они могут защищать свое достоинство, свои права. Одним словом, общечеловеческие ценности легли в основу всего коммунизма. Иное дело, что мы их извратили. Коммунистическую идеологию мы превратили только в революционную. Когда всё надо рушить, ломать и начинать создавать новое... Тогда очень трудно жить. Трудно жить людям, и трудно управлять государством. Всё нестабильно. Ведь для того, чтобы разрушить что-то, надо сначала обругать. В общий котел летит и плохое, и хорошее. Вместе с водой, как правило, мы выплескиваем ребенка...

**Корр.:** Сейчас идет переосмысление многих понятий, и я хочу задать Вам вопрос: а мы должны сегодня, сейчас, воспитывать революционеров? Для Вас это вопрос или...?

**О. Г.:** Да, это вопрос. И на него есть ответ. Вот как понимать революцию? Михаил Сергеевич Горбачев объявил, что перестройка – это, по сути своей, продолжение революции. Если понимать это как столкновение интеллектуальных, духовных сил в честной борьбе, если это борьба политических течений мирным путем, ради Бога, я – за такую революцию! Но, если речь о том, чтобы сталкивать народы, чтобы текла кровь, ломались судьбы, то я против такой революции. И вся мировая гуманистическая мысль к этому приходит. Вообще, давайте честно говорить: вот мы сформировали у человека общечеловеческие, коммунистические ценности – доброту, широкий патриотизм – вот эту основу. И такой че-

ловек будет хорошо работать на своем месте. А этого достаточно? Нам всегда говорили: работай на своем месте хорошо! А ничего не менялось! Почему? Потому что мы свои права доверили людям, которые не выполняли наших заказов. А может, наших заказов не было? Вот почему для меня сегодня революционеры – люди, которые думают о народе, об обществе, но решают проблемы мирным путем. Каким? А вот те проблемы демократии, которые появились у нас, это и есть этот путь – выборы на альтернативной основе, отделение власти партийной от советской, от ведомственной, борьба за экологию.... Это революция? Да, в какой-то степени для нашего общества это революция, которая проходит мирным путем. И надо, чтобы все люди понимали, что если они не будут принимать участие в этих коренных преобразованиях, то ничего у нас не изменится. За нас никто ничего не сделает.

**Корр.:** А Вы думаете – возможно ли революционное изменение сознания?

**О. Г.:** Оно происходит. Но я – за эволюционное изменение сознания. Потому что революционное формируется только в критические моменты жизни. А вообще сознание развивается эволюционно. Мы сегодня увидели, как наши депутаты страдают за судьбы народов на Съезде – у нас завтра изменяется сознание. Постепенно... Когда мы видим, что многие, в том числе члены Политбюро, сидят и не отстаивают свои позиции – у нас опять что-то изменилось... А когда мы открыто признали, что партия зачастую отстаёт от процессов перестройки, мы реально поняли, что сами-то мы можем опережать события, что от нас, значит, зависит процесс преобразований в стране, а не только от тех, кто издает приказы. Это очень важное положение, влияющее на наше сознание! Мы начинаем понимать, что партия служит народу, а не наоборот. Вот вам слом сознания...

**Корр.** Стало быть, воспитание (я вновь возвращаюсь к этому вопросу) так же нуждается сегодня в определенной корректировке?

**О. Г.:** Да. Оно тоже должно быть демократическим. Во всех учебниках написано, что воспитание – процесс передачи опыта одного поколения другому. А мы считаем (мы – это и мои товарищи из ВНИКа – временного научно-исследовательского коллектива), что воспитание – это сотрудничество, совместная выработка нравственных ценностей, законов жизни. Ребята и взрослые становятся соучастниками процесса воспитания, или, как говорят в науке, они становятся субъектами воспитания, они сами

себя воспитывают. Такая постановка вопроса в корне меняет позицию педагога. Тут уже начинается педагогика сотрудничества, сотворчества. Это важно для обоих: для воспитателя и для воспитуемого, потому что они вместе ищут ответы на вопросы, находят их и не оглядываясь идут вперед. У них есть позиция, которую они сами выкопали, поняли, знают, чего хотят. Вот такая новая позиция и есть воспитание....

**Корр.:** Но мы не можем все же сказать, что без коллектива возможно воспитать личность?

**О. Г.:** Я бы так не сказал. Есть множество стран, где никаких коллективов просто нет в принципе. Ребенок ходит в школу, у него есть семья, средства массовой информации. И неплохой получается человек! И патриотом можно стать вне коллектива...

Воспитание – очень широкое понятие. И оно может проходить вне коллектива. Но настоящий коллектив стимулирует таланты, проявляет их, вызывает способности человека, его желание больше сделать в области, в которой он может. Это особенно важно сейчас, потому что у нас долгие годы существовала система подавления личности, инициативы человека. До сих пор коллектив выступал в качестве связующего звена между государством и человеком. Это звено одинаково успешно может нести демократические принципы и принципы подавления. Коллектив часто выступал как инструмент, с помощью которого мы заставляли детей поступать согласно всевозможным уставам, правилам и так далее. Таким образом, мы обесценили это средство и тем самым вызвали к нему негативное отношение.

А ведь коллектив – это, прежде всего, **добровольное объединение людей!** В этом смысле нельзя, например, класс в школе назвать коллективом. Потому что в класс ребята объединяются не добровольно. А коллектив – это когда мы вместе что-то задумали. И друг без друга мы это сделать не сможем. И я иду в эту среду, потому что она меня ценит, я нужен. Вот это и есть коллектив. Тогда зададим себе другой вопрос: так личность для коллектива или коллектив для личности? До сих пор мы говорили: конечно, личность для коллектива. Но теперь мы говорим однозначно: коллектив для личности! Только тогда человек пойдет в коллектив, когда знает, что коллектив – для него. Он может в нем реализовать себя. Если же коллектив не может помочь человеку реализовать, осознать себя, такой коллектив не нужен...

## СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ИМЕНЕМ ОЛЕГА СЕМЕНОВИЧА ГАЗМАНА

УДК 37.0

*Л. В. Спирина, Н.В.Касицина*

**И**мя Олега Семеновича Газмана давно имеет статус незыблемого авторитета для всех, кто занимается так называемой «летней педагогией». По его книге «Каникулы: игра, воспитание», и другой, написанной в соавторстве с В.Ф.Матвеевым, «Пионерское лето в вопросах и ответах», выросло и продолжает расти уже не одно поколение вожатых загородных летних лагерей. И все же для тех, кто работал и работает во Всероссийском детском центре «Орленок», это имя особенно чтимо.

Свою педагогическую деятельность в конце 50-х Олег Семенович Газман начал еще будучи студентом Новосибирского педагогического института. Под руководством Сталя Анатольевича Шмакова он работал в качестве помощника вожатого в детском лагере им. Константина Заслонова под Новосибирском. В 60-е О.С. Газман уже сам руководит воспитательной работой во Всероссийском лагере ЦК ВЛКСМ «Орленок». Заместитель начальника по воспитательной части (1964-1965 г.), начальник лагеря «Солнечный» (летний сезон), первый директор в орлятской школе, первый начальник детского лагеря «Комсомольский» – таковы вехи его орлятского периода. Развивая здесь идеи коммунарской педагогики и коллективного творческого воспитания, а в дальнейшем, осмысляя этот опыт, он напишет кандидатскую диссертацию «Детский коллектив как субъект и объект воспитания. (На материале воспитательной работы со старшеклассниками в условиях летнего лагеря)».

В конце 80-х О.С.Газман снова появляется в «Орленке», уже как идеолог реформ в области воспитания, находясь в должности Советника Министра образования. В 1987 году с участием О.С.Газмана выходит книга «Салют «Орленок»! Или путешествие в педагогику боевой, звонкой, многокрасочной пионерской жизни». Одна за другой в «Орленке» проходят лагерные смены для взрослых: Всесоюзный съезд работников летнего отдыха детей в 1988 г., Всероссийский Сбор-семинар сторонников коммунарского движения «Сотрудничество» в 1989 г. Форумы такого

уровня, где всерьез, не для галочки шло обсуждение острейших педагогических проблем того времени, как нам кажется, Олег Семенович не случайно проводил в «Орленке». Этот лагерь, не смотря на известные идеологические сложности, из-за которых в свое время О.С.Газмана попросили оставить должность начальника, был и остается местом, где педагогические задумки Олега Семеновича находили и находят возможность реализации, смелые замыслы – поддержку сторонников, а мечты о педагогике поддержки и сотрудничестве взрослых и подростков – своих продолжателей.

Нам (тогда – Людмиле Ершовой и Наталье Пакулиной) повезло в начале нашей работы в качестве вожатых «Орленка» познакомиться с Олегом Семеновичем, стать участниками Форумов, находиться в команде организаторов и разработчиков со стороны «Орленка» этих новаторских лагерных смен. Впоследствии (с 1990 по 1996г.) сотрудничество с Олегом Семеновичем продолжилось в процессе реализации в нашей работе со старшеклассниками и студентами его идей о необходимости педагогической поддержки самоопределения подростков и юношей, развития их свободоспособности (авторские программы в «Центре старшеклассников» лагерей «Солнечный» и «Комсомольский» и в Социально-педагогическом колледже ВДЦ «Орленок»). Этот профессионально-педагогический старт и совместная работа с настоящим Мастером и Учителем на долгие годы дали нам импульс в работе с молодыми педагогами и подростками, мечтающими найти себя в работе с детьми.

В 2016 году ФГБОУ Всероссийский Детский Центр «Орленок» проводит ряд акций, посвященных 80-летию Олега Семеновича Газмана. Популяризации его педагогических идей среди современной молодежи были посвящены: Газмановские чтения, выставка его изданных педагогических трудов, конкурс вожатского мастерства, в содержательной основе которого лежат идеи Олега Семеновича, в том числе конкурс юных помощников вожатых, который проводится в рамках проекта «Профессиональные старты» при поддержке Краснодарской краевой общественной организации молодежных лидеров и предпринимателей «Молодежная палата Кубани».

Всероссийский профориентационный проект «Профессиональные старты» реализуется в ВДЦ «Орленок» с 25 августа 2007 года. Стратегическая цель проекта – внедрение модели общественно-государственного партнерства в социальной сфере по отбору, обучению и ресурсной под-

держке профессионального становления старшеклассников общеобразовательных школ РФ, ориентированных на социальные профессии.

Участниками проекта являются старшеклассники: в возрасте от 14 до 18 лет, подростковые вожатские отряды, учащиеся профильных педагогических классов, активные участники педагогических клубов, отрядов, лидеры общественных организаций, лидеры органов школьного самоуправления.

Сегодня проект насчитывает более пяти тысяч участников. Проект имеет 16 региональных площадок, и их количество постоянно растет. Ежегодно проводятся межрегиональные профильные сборы участников проекта и педагогов регионов РФ. В 2014 году дополнительная образовательная программа «Профессиональные старты» стала победителем ТОП-100 лучших программ летнего отдыха и оздоровления детей и подростков Министерства образования и науки РФ; с 2015 в ВДЦ «Орленок» проводится открытая школа помощников вожатых, когда подростковые команды из регионов РФ участвуют в конкурсе подростковых вожатских отрядов.

В целях дальнейшей популяризации и продвижения наследия О.С.Газмана, а также для стимулирования талантливых и социально ориентированных подростков и поддержки их начинаний мы выступили с предложением учредить Ежегодную Премию имени О.С.Газмана для старших школьников – победителей Всероссийского конкурса «Профессиональные старты». В 2016 г. Инициатива была поддержана Краснодарской краевой общественной организацией «Молодежная палата Кубани». При поддержке ФГБОУ ВДЦ «Орленок» и деятельном участии Нелли Григорьевны, Антона Олеговича и Дениса Олеговича Зверевых (жены и сыновей О.С. Газмана) была учреждена Ежегодная Премия социально-педагогического творчества имени О.С.Газмана за вклад в развитие социально полезной деятельности в молодежной среде Российской Федерации. Ежегодное объявление об условиях конкурса, разыгрываемых номинациях и начале приема заявок на соискание Премии осуществляется через средства массовой информации и путем опубликования информации на официальной странице проекта «Профессиональные старты». Итоги Конкурса будут размещаться на официальных сайтах организаторов. Оргкомитет Премии предоставляет возможность заинтересованным организациям учреждать специальные номинации и осуществлять награждения.



## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК РАБОТ ОЛЕГА СЕМЕНОВИЧА ГАЗМАНА<sup>1</sup>

1. Газман О.С. Детский коллектив как субъект и объект воспитания. (На материале воспитательной работы со старшеклассниками в условиях летнего лагеря): Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. (13.00.01) / Науч.-исслед. ин-т общих проблем воспитания Акад. пед. наук СССР. – Москва : [б. и.], 1974
2. Гаманин О.<sup>2</sup>, Матвеев В. Дети с нами и без нас. – М.: Знание, 1975. 95 с.
3. Гаманин О., Матвеев В. Творчески! Иначе зачем? / Песня серебряных горнов. Сборник. М.: Мол. гвардия, 1975, с.97-154.
4. Гаманин О., Матвеев В. Обычная средняя... – М.: Знание, 1976, 96 с.
5. Воспитание гражданина / Сб. ст. под ред.: О. С. Гаманина, В. Ф. Матвеева. – Москва : Педагогика, 1978. – 190 с. – (Библиотека для родителей)
6. Газман О.С., Матвеев В.Ф. Педагогика в пионерском лагере: из опыта работы Всероссийского пионерского лагеря «Орленок» – М.: Педагогика, 1982.
7. Гаманин О.С., Матвеев В. Ф. Пионерское лето в вопросах и ответах – Москва : Молодая гвардия, 1984. – 127 с. – (Библиотечка вожатого).
8. Газман О.С. Проблема формирования личности школьника в игре // Педагогика и психология игры. – Новосибирск, 1985.
9. Газман О.С., Харитоновна Н.Е. Воспитательные возможности коллективной игры // УГ – 1985. – 11 июня.
10. Гаманин О., Матвеев В. Всего три года//УГ. – 1986. – 5 апр.
11. Гаманин О. Романтика с паровым отоплением //КП
12. Гаманин О., Подболотова Р. Самоуправление и сотрудничество: Опыт передачи опыта //УГ. – 1986. – 29 нояб.
13. Гаманин О. Пятая школа, есть вопросы //УГ.- 1986. – 29 мар.
14. Гаманин О. Ответственность совести //УГ. – 1987. – 2 сент.
15. Газман О. Коллективное творческое: рассказ о том, как родилась и развивалась методика коллективного творческого воспитания И.П.Иванова //УГ. – 1987. – 17 дек.

<sup>1</sup> Список составлен Леонидом Юрьевичем Хорошем и Валентиной Алексеевной Хорош, друзьями и соратниками О.С.Газмана из Петрозаводска. Тексты даются в хронологическом порядке.

<sup>2</sup> Гаманин О. – псевдоним Олега Семеновича Газмана, под которым написано несколько работ.

16. Газман О.С. (в составе авторского коллектива) Салют, «Орлёнок»!, или путешествие в педагогику боевой, звонкой, многокрасочной пионерской жизни /Сост. В.Яковлев; Предисл. Л.Тимофеевой. – М.: Мол. гвардия, 1987. – 159 с.,ил. – Для тех, кто работает с пионерами (Библиотечка вожатого).
17. Газман О. Коммунарская идея ждёт //УГ. – 1988. – 26 мар.
18. Гаманин О. Коммунарская эстафета //УГ. – 1988. – 7 мая.
19. Газман О.С. Когда решаются на поиск. Вожатый. – 1988. – №9, с.12-13.
20. Газман О.С. Как пионерам учиться демократии. Пионер. – 1988. – №9, с.18-20.
21. Газман О. Реализм целей //УГ. 1988. – 24 нояб.
22. Газман О.С. В основе – культура //УГ. – 1988. – 13 дек.
23. Газман О.С. «Академия» и «клуб» //УГ. – 1988. – 15 дек.
24. Газман О.С. Социально-педагогические аспекты развития /коммунарской методики/. Сов. педагогика. – 1988. – №5, с.70-75.
25. Газман О.С., Баянкина З.В., Григорьев В.Г.и др. Каникулы: игра, воспитание: О педагогическом руководстве игровой деятельностью школьников: Кн. для учителя / Под ред. О.С.Газмана. – М.: Просвещение, 1988. – 160 с.
26. Газман О.С. Базовая культура и самоопределение личности / Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы /Сб. науч. тр. под ред. О.С.Газмана. – М.: Изд.АПН СССР, 1989, с.5-11.
27. Газман О.С. Проблемы развития коммунарской методики / Коммунарская методика как феномен педагогической действительности: Материалы заседания Научного Совета «Проблемы интеграции психолого-педагогической науки и школьной практики» (30 ноября – 1 декабря 1987 года, г. Москва) /Под ред. А.Г.Кирпичника, Н.Л.Селивановой. – Кострома, 1989, с.12-22.
28. Газман О. Нужен ли сегодня коллектив? //Ленинец (г.Липецк). – 1989. – 26 авг.
29. Газман О.С. Воспитание: цели, средства, перспективы. – В кн.: Новое педагогическое мышление /Сб. под ред. А.В.Петровского. – М.: Педагогика, 1989, с.221-237.
30. Газман О.С. Демократия и воспитание. – В кн.: Педагогика наших дней /Сост. В.П.Бедерханова. – Краснодар: Кн. изд-во, 1989, с.170-200.
31. Газман О.С. Гуманизм и свобода // Гуманизация воспитания в современных условиях. – М., 1990
32. Газман О.С. Демократию – школьникам. – В кн.: Воспитание гражданина в советской школе /Под ред. Г.Н.Филонова. – М.: Педагогика, 1990, с.137-157.
33. Газман О.С. Общественное гражданское воспитание: взгляд в будущее. Сов. педагогика. – 1990. – №7, с.38-44.



34. Газман О.С. Место классного воспитателя в системе воспитания учащихся. – В науч.-метод. сб. Школьный класс: проблемы и решения /Под ред. Н.Л.Селивановой. – М.: НМЦ «Воспитательная система школы», 1991, с.123-129.
35. Газман О.С. Концептуальные основы содержания деятельности классного руководителя (классного воспитателя). – Вестник образования. – 1991. – №8, с.2-40.
36. Газман О.С., Иванов А.В. Система работы классного руководителя (классного воспитателя). – М.: ВТК «Классный воспитатель», 1991.
37. Газман О.С., Иванов А.В. Памятка освобождённому классному руководителю (классному воспитателю). – М.: ВТК «Классный воспитатель», 1991.
38. Газман О.С., Харитонов Н.Е. В школу – с игрой: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.: ил.
39. Газман О. Зачем гаврошам баррикады? Проживёт ли советская школа без многопартийности //КП. – 1991. – 26 июня.
40. Газман О.С., Иванов А.В. О некоторых итогах I этапа эксперимента «Содержание и условия деятельности освобождённого классного руководителя (классного воспитателя)». – Вестник образования. – 1992. – №1, с.2-26.
41. Газман О. «Живи для улыбки товарища!» («Орлёнок»: 1963-1966) //УГ. – 1992. – 18 февр. (№7).
42. Газман О.С. Профессия – гуманист: О введении новой должности в российских школах. Директор школы. – 1993. – №1, с.40-47.
43. Газман О. Воспитавай собственника! Меняется мировоззрение – должна меняться и педагогика //ПС. – 1993. – 13 февр. (№18).
44. Газман О.С. Путешествие к антиподам: Дневник – Австралия //ПС. – 1993. – 12 сент. (№56), 18 сент.(№58), 21 сент.(№59).
45. Газман О. Воспитатель: статья. – Российская педагогическая энциклопедия. т.1. – М.: Научное издательство «Большая Российская Энциклопедия. 1993, с.168-169.
46. Газман О. Гражданское воспитание: статья. – Российская педагогическая энциклопедия. т.1. – М.: Научное издательство «Большая Российская Энциклопедия. 1993, с.224-225.
47. Газман О. Детские игры: статья. – Российская педагогическая энциклопедия. т.1. – М.: Научное издательство «Большая Российская Энциклопедия. 1993, с.256-259.
48. Газман О. Коммунарская методика: статья. – Российская педагогическая энциклопедия. т.1. – М.: Научное издательство «Большая Российская Энциклопедия. 1993, с.453-458.
49. Газман О. Гуманизм и свобода //ПС. – 1995. – 24 янв. (№9).
50. Газман О. Всестороннее, разностороннее или гармоничное: Размышления о целях образования // ПС. – 1995. – 6 апр. (№ 39).
51. Газман О.С. Самоопределение: статья. – Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. – 1995, с.81-82.
52. Газман О.С. Свобода: статья //Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. – М.: 1995, с.83-86.
53. Газман О.С. Самоопределение: статья // Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. – М., 1995. С.82
54. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. №2. – М., 1995.С. 16-45
55. Газман О.С. Вейсс Р.М., Крылова Н.Б. От авторитарного образования к педагогике свободы// Новые ценности образования.Вып.2: Содержание гуманистического образования. – М.:1995, с.16-45.
56. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема //Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М.:1995, с.58-63.
57. Газман О.С. Гуманизм и свобода (Введение в гуманистическую педагогику). – В кн.: Гуманизация воспитания в современных условиях /Сб. под ред. О.С.Газмана, И.А.Костенчука. – М.: Институт педагогических инноваций РАО, 1995, с.3-13.
58. Газман О. Потери и обретения: Воспитание в школе после десяти лет перестройки // ПС. – 1995. – 21 ноября (№119)
59. Газман О. Мой друг Владимир Матвеев // Педагогический калейдоскоп. – 1995 (№27)
60. Газман О.С. Потери и обретения в воспитании после 10 лет перестройки. – В кн.: Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании: Материалы всероссийской конференции /Под ред. члена-корреспондента РАО О.С.Газмана. – М.: УВЦ «Инноватор»- 1996, с.4-25
61. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века.// Новые ценности образования. Вып.6: Забота, поддержка, консультирование (сборник посвящается Олегу Семеновичу Газману и его основным идеям – свободе ребенка и педагогической поддержке). – М.:1996, с.10-38.
62. Газман О. Педагогика свободы? Педагогика необходимости // УГ. – 1997. – 13 мая (№18).
63. Газман О.С. «Болезнь новизны» в образовании: российский и американский варианты // Народное образование. – 2001. -№ 1. – С. 111-113
64. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.:МИРОС, 2002. 296 с.

## Раздел II. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ

### ПРЕДПОСЫЛКИ ИДЕИ И КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ О.С.ГАЗМАНА

УДК 37.0+371

С.Д. Поляков

Олег Семёнович Газман (1936–1996) является одним из видных российских практиков и исследователей личностно-ориентированной педагогической работы в 1980–1990 годы. Его научные интересы соотносятся с историко-педагогической тематикой, исследованием коллектива как субъекта воспитания, развитием педагогической теории и построением оригинальной концепции особенной педагогической работы – педагогической поддержки [1; 2].

Концепция педагогической поддержки, развивавшаяся О.С. Газманом в 1990-е годы, стала одним из главных научно-практических приобретений и пространством споров в новой (русской) педагогической действительности.

Идея педагогической поддержки состоит в возможности и необходимости специальной *педагогической* работы, направленной на развитие способности школьника решать свои жизненные проблемы, в другой терминологии, становиться субъектом (конструктивным активным началом) в отношении сложностей своей жизни. Для российской педагогики 1990-ых годов это была достаточно новая идея.

Обращение О.С. Газмана к проблематике работы с индивидуальными проблемами школьника на фоне его предшествующих научных интересов было парадоксальным. Его самые главные научные и научно-практические результаты были связаны с темой коллективности: анализ педагогических текстов начала XX века, посвящённых «духу товарищества»; концепция развития детского временного коллектива как субъекта

воспитания; анализ воспитательных возможностей коллективных игр; развитие и осмысление практики коллективного творческого воспитания (так называемой «коммунарской педагогики») – таковы основные сферы научных интересов О.С. Газмана в 1970–1980-ые годы.

Но анализ работ этого времени говорит о том, что темы личности, индивидуальности, субъектности школьника тенью проходили и в коллективно-ориентированных исследованиях и практиках Олега Семёновича. Анализируя тексты педагогов начала XX века, О.С. Газман обращает внимание на «метод вчувствования», обсуждаемый В. Дерингом [1, с.113]. Апеллируя к А.С. Макаренку, О.С. Газман говорит об «ощущении собственного достоинства» и «способности к ориентировке» [1, с.115]. Опять-таки у Макаренко – это характеристики стиля, тона коллектива, у позднего Газмана – характеристики личности, ориентированной на решение своих проблем.

Во второй половине 1970-ых годов О.С. Газман возглавлял летний лагерь школьников «Маяк». Описывая «эксперименты» с лагерными сменами [1, с.153–171], он неоднократно возвращается к идее о том, что желание ребят что-то изменить в жизни смены должно *вызреть*, поэтому иногда надо ждать этого вызревания. Эта идея также позже войдёт в метод работы с индивидуальными проблемами ребёнка в контексте педагогической поддержки.

Экспериментирование в «Маяке» акцентировало ещё одну идею, связанную с педагогикой поддержки: необходимость создания для личностного развития детей ситуаций, которые они будут воспринимать как ситуации свободы. Именно в этом, по Газману, один из смыслов игровых ситуаций. Но в педагогической поддержке тема свободы и свободоспособности – это уже не тема игры, а вопрос о новообразовании, которое рождается при развитии субъектности ребёнка в отношении к своей жизни.

В стенограммах педагогических обсуждений работы педагогов в «Маяке» мелькает (пока только мелькает) немало идей, вошедших в «идеологию» и «технологии» педагогической поддержки: «каждому ребёнку... надо дать индивидуальные рубежи» [1, с.160], «учиться анализировать свои поступки», идея договора [1, с.161].

О.С. Газман в конце 1980-ых – начале 1990-ых активно участвовал в движении творческих педагогов, группировавшихся сначала вокруг «Учительской газеты», а затем вокруг временного научного коллектива «Школа» и Института педагогических инноваций Российской академии образования. В институте он возглавлял лабораторию воспитательных

инноваций. В его текстах этих лет тема личностного развития как развития индивидуальности выходит на первый план, тема коллективности становится фоном, средством, формой, в которую помещается личностное развитие.

Вот в эти годы и появляются основные максимы педагогики Газмана, созвучные идеям лидеров движения творческих педагогов: «смысл воспитания – помощь в самоопределении» [1, с.48], «уважение к достоинству и самобытности человека, внимание к его индивидуальной судьбе» [1, с.49], «самостоятельно вырабатывать способ своей деятельности», «готовность и способность к жизненному самоопределению», «формирование культуры отношений человека... к себе, к своему здоровью, к образу жизни». [1, с.51].

К этим формулировкам надо сделать три примечания.

Во-первых, формулировки взяты из текста О.С. Газмана 1989 года, который был опубликован только в 2002 году. Почему он не стал публичным в те годы – неизвестно. Соответствующие идеи в работах Газмана получили развитие скорее в 1990-ые годы. Собственно, в 1988, 1989 годах в публичном дискурсе О.С. Газмана увлекали несколько другие темы: обновления коллективного творческого воспитания, гражданского воспитания, демократического творческого самоуправления.

Во-вторых, выдвигание на первый план темы самоопределения отражало общее увлечение во второй половине 80-ых годов значительного числа российских психологов и ориентированных на психологию педагогов идеями «гуманистической психологии» А. Маслоу и К. Роджерса.

В-третьих, идеи самоопределения, помощи в индивидуальном развитии разрабатывались некоторыми педагогами из научной школы Л.И. Новиковой (к которой принадлежал по своему научному происхождению и О.С. Газман) и ранее, в 1970-ые годы (К.В. Вербова, А.В. Мудрик), но это не было «мейнстримом» советско-российской педагогической науки.

Непосредственным мостиком к педагогике поддержки стала разработка группой О.С. Газмана концепции и моделей деятельности освобождённого классного руководителя (воспитателя) [1, с. 183–205].

#### Библиографический список

1. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.
2. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки. – М.: МИРОС, 2001. – 208 с.

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА КАК ГУМАНИТАРНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ<sup>1</sup>

УДК 316.7+371

*Н.Н. Киселёв, Е.В. Киселёва*

Сегодня значимым инструментарием в образовательной сфере становятся гуманитарные технологии, обладающие инновационными характеристиками и дающие порой едва ли не больший эффект, чем технические.

Под понятием «гуманитарные технологии» сегодня подразумевается ряд трактовок, которые не всегда определены однозначно. Это и технологии создания, изменения правил поведения людей, и технологии производства и внедрения смыслов, в том числе в процессе личностного развития.

Гуманитарные технологии понимаются так же как комплекс методов управления социогуманитарными системами, обладающих следующими характеристиками: публичной сферой применения, ориентацией на будущее (стратегический характер), авторством и конструктивностью.

«Гуманитарные технологии», если исходить из названия, – это технологии, направленные на развитие личности и на создание соответствующих условий для этого. Это способы совершенствования моральных и этических норм, способы развития интеллектуального потенциала и физического состояния человека. Проблема, с которой сталкивается процесс реализации гуманитарных технологий, – это отсутствие четкого алгоритма. Гуманитарные технологии – это технологии инноваций, производство новых способов деятельности. Инновация – это новый способ думать и делать. В любом случае, объединяющий смысл данного понятия раскрывает его как новый тип управления процессами через влияние, мягкое взаимное воздействие сторон, групп и отдельных лиц друг на друга, при котором средства прямого авторитарного давления не рассматриваются в качестве инструмента управления. Другой немаловажный аспект – повышение психологической устойчивости личности, подвергаемой сегодня разрушительному прессингу со стороны «информационного общества». Итак, «гуманитарные технологии» рассматриваются

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект № 15-06-10447а.

как максимально возможные «гарантии», динамически «оберегающие» сознание современного индивидуума и вместе с тем помогающие ему «устроиться», закрепиться во все более агрессивной информационно-насыщенной среде.

Классический смысл в понятие «гуманитарные технологии» вложили Ефим Островский и Петр Щедровицкий. Гуманитарные технологии – это технологии создания, изменения и обработки рамок и правил поведения людей. Кроме того, «гуманитарные технологии» могут трактоваться как технологии производства, упаковки и внедрения смыслов [5].

В отличие от манипулятивных стратегий, гуманитарные направлены прежде всего на развитие «живой», непосредственной коммуникации. Пространством их реализации всегда выступает публичная сфера. Манипулятивные стратегии – это набор или комплекс технологий, направленных на манипулирование человеческим поведением, для достижения конкретных социальных, политических или экономических целей.

Все характеристики гуманитарных технологий говорят о том, что такая значимая деятельность, как педагогическая поддержка, может трактоваться как гуманитарная технология.

Педагогическая поддержка понимается как деятельность педагога, направленная на развитие свободоспособности ребенка. Педагогическая поддержка, наряду с фундаментальными деятельностями по социализации ребенка обучением и воспитанием, является самоценной, самостоятельной профессиональной деятельностью по созданию условий для саморазвития ребенка. Основные концептуальные положения о педагогической поддержке в России были разработаны О.С. Газманом, который определял ее сущность как оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, успешным продвижением в обучении, эффективной деловой и межличностной коммуникацией, жизненным самоопределением – экзистенциальным, нравственным, гражданским, профессиональным, семейным, индивидуально-творческим выбором [1].

Как считают теоретики, развивающие сущность идеи поддержки, смысл понятия «поддержка» заключается в том, что поддерживать можно лишь то, помогать тому, что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне), т.е. поддерживается развитие «самости», самостоятельности человека. Поддержка проистекает из реальных нужд, которые ребенок испытывает, но в силу ряда причин не может самостоятельно

удовлетворить. Поэтому ему необходима помощь и поддержка другого человека (других людей) [4].

Предметом педагогической поддержки как раз становится процесс развития либо изменения смыслов для личности, когда педагог совместно с ребёнком помогает ему в определении его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем). Данные характеристики отражают сущность педагогической поддержки именно как гуманитарной технологии, поскольку целью педагогической поддержки становится помощь развивающейся личности в обретении себя, в развитии себя, т.е. в самоопределении и самореализации, «выращивание» субъектной позиции ребенка.

Н.Б. Крылова определяет нормы поддержки, которые должны быть заложены в профессиональной позиции учителя (воспитателя) [3].

Взрослый должен обеспечить условия развития ребенка, опираясь на особенности его саморазвития, его индивидуальные потребности и интересы.

Взрослый должен быть готов оказать помощь ребенку и взаимодействовать с ним, побуждая его самостоятельно осмысливать и решать собственные личностные проблемы.

Взрослый не может навязывать ребенку те или иные поступки или стиль поведения, он может лишь побуждать к осмыслению его прав, возможностей и ответственности.

Взрослый должен уважать право ребенка на выбор и проявление «самости», в том числе на самоопределение, самоорганизацию, самореализацию и др.

Особенности становления ребенка как полноправного субъекта деятельности должны восприниматься как событийное наполнение его собственной жизни. Поощряя самостоятельные поступки ребенка, педагог побуждает его к осознанию жизненной, нравственной и образовательной ценности его выбора и ответственности [3]. Содержание данных норм, безусловно, отражает гуманитарный подход.

Не случайно подчеркивается принципиальное отличие поддержки от традиционного руководства в том, что педагог, взаимодействующий с ребенком на основе норм поддержки, видит в проблеме ребенка не «стресс для себя» или факт «компромата» для последующих «оргвыводов», а точку личностного роста ребёнка, он создает вместе с ним в пространстве его саморазвития новую образовательную ситуацию, что де-



лает ребенка реальным субъектом его собственной жизнедеятельности и идентификации, а через них – и субъектом его собственного образования. Это отличие отражено и в тактиках педагогической поддержки, таких как: защита, помощь, содействие, взаимодействие. Разработкой тактик педагогической поддержки занимались Н.В.Касицина, Н.Н.Михайлова, С.М.Юсфин [2]. Если проанализировать содержание данных тактик, то можно с уверенностью утверждать, что это составляющие именно гуманитарной технологии как нового способа думать и делать, как условия производства и внедрения смыслов в процессе личностного развития ребенка.

Представители педагогической науки полагают, что «педагогические технологии гуманитарны по своей природе». Но все же целенаправленное осознание сути гуманитарных технологий, а также их различных вариантов, очень важно. И, на наш взгляд, педагогическая поддержка по своему содержанию и сути реализации, по отношению к субъектности личности является одной из эффективных гуманитарных технологий.

#### Библиографический список

1. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века. – Новые ценности образования. – 1996. – № 6.
2. Касицина Н., Михайлова Н., Юсфин С. Четыре тактики педагогики поддержки. [Электронный ресурс] <http://setilab.ru/modules/article/trackback.php/187>.
3. Крылова, Н. Б. Индивидуализация ребенка в образовании: проблемы и решения // Школьные технологии. – 2008. – № 2. – С. 34–41.
4. Михайлова Н. Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие. – М.: МИРОС, 2001. – 208 с.
5. Россия: страна, которой не было. Щедровицкий П., Островский Е. / «Сообщение», май 2004. – №4 [Электронный ресурс] <http://soob.ru/n/2004/4/concept/2> (дата обращения 12.08.2015).

## ИСТОКИ И РАЗВИТИЕ ИДЕИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ О.С. ГАЗМАНА В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37.0+ 371

*Н.Н. Михайлова*

*Знаете что, ребята,  
Давайте грустить не будем.  
В жизни лишь то и свято,  
Что оставляешь людям.*

О.С. Газман

В научных статьях не принято использовать эпиграфы, тем более – лирические. Но мы все же привели слова из песни Олега Семеновича Газмана «Все остается людям», потому что это было его жизненное кредо, суть его личностно-профессиональной, гражданской позиции. А еще – это стиль Газмана, четкий и метафорический одновременно, свойственный педагогам, которые мыслят о своей профессии как о миссии, которую должен выполнить взрослый по отношению и в отношениях с ребенком, с детьми.

Сегодня словосочетание «педагогическая поддержка» можно встретить в научных статьях и диссертационных исследованиях, его также часто используют в методических разработках, при анализе педагогической практики, что свидетельствует о привлекательности и широте его использования. Однако анализ психолого-педагогической литературы и научных исследований свидетельствует о том, что в современной российской педагогике существует большой разброс мнений относительно понимания того, что собой представляет педагогическая поддержка. На такое состояние дел указывают, прежде всего, авторы диссертационных исследований, которые работают с понятийным аппаратом. Обратим внимание еще на одну особенность, связанную с «педагогической поддержкой»: нередко «педагогическая поддержка» воспринимается как синоним «педагогическому сопровождению» – еще одному словосочетанию, которое стало популярным в российском образовании *почти одновременно* с «педагогической поддержкой». И то, и другое впервые



начинает встречаться в конце 80-х – 90-е годы. С тех пор одни исследователи пытаются выделять какие-то сущностные характеристики одного из этих феноменов и определить его самодостаточность. Другие – проводят сравнительный анализ выделенных характеристик, дабы попытаться выстроить *возможные связи и отношения* между «педагогической поддержкой» и «педагогическим сопровождением». Третьим (это в основном касается практиков) достаточно смыслового посыла слова «поддержка», за которым они чувствуют хорошее (гуманистическое) отношение заботливых и внимательных взрослых (педагогов) к детям.

Дабы не утонуть в многочисленных логических линиях, тому сопутствующих, которые к тому же безмерно усложняются, когда к этим «базовым» словосочетаниям начинают прибавлять специфические уточнения по типу «психолого-педагогическая» поддержка или сопровождение, «социально-педагогическое сопровождение» или поддержка и т.п., в данной статье мы сосредоточим внимание на образовательном феномене «педагогическая поддержка», который обнаружил, обосновал, ввел в педагогическую теорию и практику Олег Семенович Газман.

В Толковом словаре русского языка слово «феномен» толкуется как «явление, в котором обнаруживается сущность чего-нибудь», а во втором значении – речь идет о человеке или явлении выдающемся, исключительном в каком-нибудь отношении<sup>1</sup>.

Мы полагаем, что и к педагогической поддержке, и к ее автору – Олегу Семеновичу Газману – правомерно применить термин «феномен» в тех смыслах, о которых было сказано выше.

О том, что Олег Семенович был человеком исключительного педагогического дарования, говорит то, что его имя известно как в теории, так и в практике, что бывает нечасто. Если в теоретических работах, посвященных воспитанию и игре, имя О.С. Газмана стоит в *ряду других известных исследователей*<sup>2</sup>, то когда речь идет о педагогической поддержке, оно стоит во главе, как и подобает основателю этого направления. Есть еще одна линия Жизни педагога Газмана, которая длится уже более полувека в воспоминаниях прославленного лагеря «Орленок»<sup>3</sup>. К этому

присоединяются воспоминания вожатых и детей подмосковного лагеря Академии педагогических наук «Маяк», которые восхищены практикой «Маяка», и их родителей – известных педагогов, психологов, философов, которые, несмотря на статус, нередко «раскручивали» с педагогом Газманом подчас сложные ситуации со своими собственными детьми. Олег Семенович удивительным образом мог поддерживать умело и точно как позицию ребенка, так и позицию взрослого, тем самым учась сам и помогая учиться другим гармонизировать эти отношения<sup>4</sup>.

Естественно, что такое глубокое по сути явление, как педагогическая поддержка, не могло появиться в одночасье. Это отражение жизненного и профессионального пути самого Олега Семеновича, где было много поисков, ошибок, неудач, несправедливости, преодоления и побед. В данном сборнике есть работа С.Д. Полякова, где предпринята попытка, используя оригинальные тексты О.С. Газмана, проследить, как в его сознании формировались профессиональные ориентиры его деятельности<sup>5</sup>. К сожалению, таких работ немного, поэтому исследования затруднены, в частности, и по той причине, что работы О.С. Газмана и статьи о его творчестве публиковались часто в малотиражных изданиях, газетах и журналах: «Литературная газета», «Учительская газета», газета «Первое сентября», журнал «Смена». Пробриться к читателю так было гораздо быстрее, а Олег Семенович пытался разбудить общественное и профессиональное сознание, занимая позицию политика в сфере образования, ученого, публициста. То, что в 2002 году удалось сделать авторам-составителям книги «Неклассическое воспитание» – другу, соратнику, единомышленнику О.С. Газмана, великолепному педагогу А.Н. Тубельскому и сыну Олега Семеновича, канд. пед. наук, журналисту А.О. Звереву – можно считать огромным подарком нам всем, по-

---

гогику боевой, звонкой, многокрасочной пионерской жизни. – М.: Молодая гвардия, 1987; воспоминания космонавта, в юности побывавшего в «Орленке»: А.Серебров. Другая планета. – Глава 6. В кольце друзей; Воспоминания об Олеге Газмане и рассказ о его друге // О.С. Газман. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / редакторы-составители А.Н. Тубельский, А.О Зверев. – М.: МИРОС, 2002.

<sup>4</sup> См. подробнее: статьи Н. Крышук, К. Лекмановой, Н. Логиновой, А. Цирульниковой в кн.: О.С. Газман. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / редакторы-составители А.Н. Тубельский, А.О Зверев. – М.: МИРОС, 2002.

<sup>5</sup> Поляков С.Д. Предпосылки идеи и концепции педагогической поддержки в научно-практическом творчестве О.С. Газмана. – Данное издание.

<sup>1</sup> Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1997. – С. 850.

<sup>2</sup> См., например, работы И.П. Иванова, В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, А.В. Мудрика, С.А. Шамова и др.

<sup>3</sup> См., например: Библиотечка вожатого «Салют, «Орленок»! или Путешествие в педа-

скольким им по крупицам удалось собрать в этой книге и издать очень ценный материал.

Мы попытаемся сосредоточиться на периоде творчества Олега Семеновича, когда ему удалась попытка задать контур *целостной* педагогической концепции «педагогической поддержки». В этой концепции одновременно отразился **итог** его успешной деятельности как *теоретика и практика в области воспитания* и критическое отношение к воспитанию как единственно правильной педагогической деятельности, которая вместе с **обучением** должна составлять суть гуманистического образования.

Обнаружив недостаточность воспитания и обучения для понимания и реализации гуманистического **образования**, О.С. Газман обосновал «педагогическую поддержку» как необходимую, самоценную, взаимодополняющую обучение и воспитание плоскость, без которой образование невозможно всерьез называть образованием, тем более – гуманистическим. С середины 80-х до 1996 года, когда Олега Семеновича Газмана не стало, ему удалось не только теоретически обосновать суть педагогической поддержки, но и экспериментально доказать эффективность этого направления в практике инновационного преобразования школ<sup>6</sup>.

К сожалению, масштабная деятельность О.С. Газмана была очень скупо отражена в его статьях по разным причинам. Во-первых, он не представлял собой тип традиционного ученого с энциклопедическими знаниями, успешно работающего исключительно за письменным столом. Во-вторых, область инновационных исследований в педагогике требует от ученого умения проектировать, организовывать, исследовать и обобщать новую практику, преодолевающую и развивающую то, что до поры до времени не вызывало сомнений. В-третьих, эта работа требует определенной гражданской позиции, научной честности и психологической устойчивости, поскольку на определенном отрезке пути, пока не «намыто» необходимое знание и доказательная практика, вокруг иннова-

<sup>6</sup> См. подробнее: О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. Обобщение результатов работы 1 этапа эксперимента по проблеме «Освобожденный классный руководитель» (классный воспитатель) – ВТК «Классный руководитель». – М.: 1991; Михайлова Н.Н. Разработка моделей деятельности классного воспитателя // Сборник научно-методических материалов по проектам программы. – М.: ИПИ РАО, 1993; Михайлова Н.Н. Квалификационные требования к педагогу, работающему в сфере педагогической поддержки // Народное образование. – №4. – 998 и др.

ционного начинания больше непонимания, критики, нередко личностно-недоброжелательной. Всего этого сполна было и по отношению к автору «педагогической поддержки».

Обычно исследователи, интересующиеся педагогической поддержкой, ссылаются на следующее определение О.С. Газмана: педагогическая поддержка – это особая сфера педагогической деятельности, превентивная и оперативная помощь в развитии и содействии саморазвитию ребенка, которые направлены на решение его индивидуальных проблем, связанных со здоровьем, продвижением в обучении, коммуникацией и жизненным самоопределением<sup>7</sup>. Однако стоит особо заметить, что это определение несло в себе скорее утилитарный, прагматический залог, чтобы оно было простым и понятным для практиков.

Мы уже упоминали, что концепция педагогической поддержки и инновационная практика ее осуществления стояли по времени очень близко друг к другу. Практика была связана с введением в российское образование должности «освобожденного классного воспитателя» – профессионала нового типа, умело сочетающего деятельность по воспитанию и педагогической поддержке. В содержании деятельности освобожденного классного воспитателя, разработанной сотрудниками лаборатории, руководимой Олегом Семеновичем, были направления в деятельности классного воспитателя, связанные с заботой о здоровье ребенка, снятии с него излишней учебной нагрузки, об оздоровлении отношений ребенка с учителями и классного воспитателя с учителями-предметниками, о развитии у ребенка коммуникативных навыков, необходимых для общения со сверстниками и взрослыми, и т.д. Ввести педагогическую поддержку в практическую деятельность, не указав на содержание практики, где она будет реализовываться, невозможно. Так и появилась формулировка педагогической поддержки, о которой речь шла выше.

Однако, чтобы понять глубину педагогической поддержки, нужно указать на работу О.С. Газмана «Базовая культура и самоопределение личности», которая после первого ее издания в 1989 году более никогда не переиздавалась<sup>8</sup>. Но именно там Газман пытается говорить о том, что

<sup>7</sup> Газман О.С. Новые ценности в образовании. – СПб: агентство образовательного сотрудничества, 2005. – С.21–22.

<sup>8</sup> О.С. Газман. Базовая культура и самоопределение личности // Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы / Сб. науч. тр. под ред. О.С. Газмана. – М.: Изд-во АПН СССР, 1989. – С.5–11.

*само-определение, само-реализация и само-реабилитация* являются той базой, без которой человек не может обнаружить самого себя (выделить, обособить) от других людей, с которыми он по социальной сущности своей живет, общается, взаимодействует. Понимая всю сложность процесса обособления (у Газмана это – процесс индивидуализации) для любого человека, а ребенка особенно, но и видя в этом процессе огромный развивающий потенциал такого важного качества, как самостоятельность, он полагает, что педагогическая поддержка *по главной своей сути* должна быть направлена на то, чтобы проблемы, встречающиеся ему на этом пути, становились условием становления его индивидуальности и уникальности, а не тормозили и искажали этот вектор, разворачивая его исключительно в сторону социализации.

Недаром О.С. Газман особо подчеркивал, что нужно поддерживать в ребенке то, «что у него уже есть, но не развито на должном уровне». Однако нужно понять смысл этих слов, что же с точки зрения развития индивидуальности «уже есть» и что «пока не развито на должном уровне» у ребенка? Ведь от ответа на этот вопрос зависит понимание: 1) с чем педагог имеет дело, что обязательно должно быть развито на должном уровне? 2) какие условия нужны для того, чтобы это «нечто» развивалось до должного уровня? 3) что считать «должным уровнем» развития этого «нечто»?

Чтобы хотя бы в первом приближении разобраться в этих вопросах, необходимо обращаться к пониманию процессов, связанных с развитием. В этой связи мы считаем уместным и необходимым обратиться к исследованиям В.И. Слободчикова, посвященным субъективной реальности, тем более, что сам Олег Семенович указывал на ценность этих исследований для его размышлений о педагогической поддержке. Это обращение тем более интересно, что помогает прочесть педагогический контекст, заложенный О.С. Газманом в обоснование сущности педагогической поддержки с точки зрения психологии, а точнее – психологической антропологии<sup>9</sup>. Заявляя, что саморазвитие является целью и

<sup>9</sup> С 1990 г. и до конца жизни О.С. Газман руководил лабораторией в Институте педагогических инноваций РАО, директором которого был В.И. Слободчиков. Первые обсуждения, касающиеся подходов к определению сути «педагогической поддержки», прошли в стенах этого института. Здесь же В.И. Слободчиков впервые обсуждал подходы в понимании субъективной реальности. В этих стенах И.С. Якиманская оттачивала авторскую концепцию личностно-ориентированного образования, обосновыва-

ценностью современного образования, В.И. Слободчиков подчеркивает: «Вне зависимости от культурных традиций в любом сообществе экзистенциальная задача становления личности состоит в необходимости обрести собственную самооценку, обосновать ее внутренне (в отношении к себе самому) и утвердить вовне (в поступках и в общении с другими людьми). Для этого в равной мере необходимы как помощь со стороны других, так и обособление от них; включенность в сообщество, однако без того, чтобы симбиотически в нем раствориться. Несмотря на всю силу зависимости от других, становление личности предполагает развитие собственной автономности, дабы индивидуальность в ее ценности смогла стать продуктивной»<sup>10</sup>.

Обращаем внимание, что О.С. Газман как раз и указывал на то, что в педагогической теории и педагогической практике на экзистенциальный характер человека как индивидуальности, выделенной само-ценности внимания не обращается, а все усилия школы направлены на передачу учащимся и воспитанникам важных (с точки зрения государства, общества и их представителя – педагога) знаний, умений, ценностей, которые обязательно должен усвоить ребенок, чтобы нормально социализироваться (адаптироваться) в заданных нормативных рамках. Однако, при всей неоспоримой важности социализирующего направления, без появления вектора индивидуализации, где конкретный, а не абстрактный ребенок, находящийся в процессе возрастного развития, становится точкой притяжения интереса и действий педагогики, образование будет ущербным, нарушающим развитие и формирование очень ценных личностных качеств и ценных отношений между взрослыми и детьми (взрослым и ребенком).

Человеческие отношения по масштабу возможностей для развития превосходят все иные формы бытия человека, поэтому со-бытийная общность для ребенка становится настоящей «питательной средой» для са-

лась и утверждалась В.А. Петровским его теория неадаптивной активности. Здесь же родилась теория проектирования образовательных систем Н.Г.Алексеева и подходы к исследованию инновационного опыта, разработанные А.М. Цирюльниковым. В этом ступке творческого поиска и подлинной личностно-профессиональной общности появлялись не отдельно взятые успешные теории, а возникла и выделилась новаторская линия в отечественном образовании.

<sup>10</sup> Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека. Становление субъективности в образовательных процессах: Учебное пособие. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – С. 129.

моосуществления его индивидуальности, чего не скажешь о социальной организованности (например, школьном классе, спортивной команде и т.д.). Для социальной организованности важно иметь единую цель и подчиненность в ее достижении, которая в самых крайних проявлениях может походить на конвейер, где каждый делает четко что-то одно и в этих рамках он важен и ценен другим участникам совместной деятельности. Поэтому такого рода организованности при всех неконфликтных внутри отношениях держатся исключительно за счет полезности в деле каждого из участников. Ну, а если есть «полезные», значит, существуют и «бесполезные», поскольку ценится не человек, а его какое-то качество. Видимо, каждому из нас тут же на память могут прийти незабвенные «пятерочки» – гордость школы, и «двоечники» – балласт, от которого школа хотела бы поскорее освободить себя (освободить-ся). Очевидно, что для социальной адаптации индивида к наличным системам деятельности, например, производственной *необходимости*, подобные организованности наиболее эффективны. На это направляет свои усилия «педагогика необходимости» (по О.С. Газману), «педагогика полезности» (по А.Г. Амолу).

Но ребенок – это не только ученик, участник команды, а взрослый – не только работник, все мы еще и люди. А людям нужна иная общность – противоположная социальной организованности. Нужна *неструктурированная* бытийная общность, которая складывается на ценностно-смысловой основе ее участников, а это значит – на основе их свободной воли. И такая общность существует или реально, или в мечтах и *потребностях* каждого Человека, поскольку Человек есть существо, в природе которого мы находим стремление выйти за пределы самого себя, быть *собой с другими*. **Высшая форма развития** бытийной общности характеризуется специфическими чертами – для нее характерно принятие людьми друг друга. Эта возможность реализуется при условии постоянного общения, диалога, взаимного доверия и сопереживания. По В.И. Слободчикову, «в общности люди встречаются, она создается *совместными усилиями* ее участников, нормы, цели, ценности, смыслы общения и взаимодействия в общности привносятся ими самими, делая ее подлинно событийной общностью»<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> См. подробнее: Антропологическая перспектива отечественного образования. – Екатеринбург, 2010.

Теория со-бытийной общности ставит точки в вульгарных представлениях об индивидуализации как условии развития индивидуализма, в чем нередко упрекали О.С. Газмана. Следует особо напомнить, что до Газмана никто из отечественных педагогов остро не ставил проблему различения по целям, задачам «социализации» и «индивидуализации». И это не случайно, поскольку принцип «подчинения меньшинства большинству» в качестве доминанты коллективного воспитания снимал для советской теории воспитания острые вопросы, связанные с процессами несовпадения индивидуального мнения с коллективным, которые на практике приводили к затяжным детским и детско-взрослым конфликтам. А полезность социализации, которая очевидна и не требует особых доказательств, до сих пор делает непроницаемым для педагогического сознания вопрос, как соединить эти объективно противоречивые процессы, тем более что организационно система государственного образования ставит приоритетным социализацию, а по поводу индивидуализации ограничивается общим замечанием, что ребенок – это личность, к которой нужно уважительно относиться, уважать его мнение и выбор.

Газман не снимал наличие этих противоречий и не выбирал, что лучше, а что хуже для воспитания. Он точно фиксировал: нужно в противовес в качестве баланса «Педагогика необходимости» строить и развивать «Педагогика свободы». Он даже ввел в педагогику термин «свободоспособность», который обосновывал, ссылаясь на работы философов, как бы восходя таким образом к ценностно-нравственным и общекультурным основаниям данного феномена.

Не менее интересной и ценной является отношение к феномену «свобода» В.И. Слободчикова, поскольку возрастной психолог входит в единую плоскость размышления о важности свободы в развитии ребенка, уточняя и усиливая позиции, заявленные педагогом О.С. Газманом. У В.И. Слободчикова, также, как и у О.С. Газмана, свобода занимает одно из ведущих мест как неперемное условие для организации целостного, а не ущербного процесса образования. Дело здесь, конечно, не в персоналиях ученых, хотя их авторитет, конечно же, важен, но это не главное. Нам сейчас важно сравнение *позиций педагога и психолога по поводу «свободы» как особого предмета* исследования и понимания, каким образом воспринимать утверждение О.С. Газмана о том, что существует, должна существовать и должна развиваться «педагогика свободы», и что это – не «фигура речи», не метафора, а профессиональная необходи-



мость, которая должна быть реализована на теоретическом и практическом уровнях.

Личность, по определению В.И. Слободчикова – субъективное начало в человеке, не сводимое к его природным качествам, обладающее собственной *волей и свободой* самоопределения, вбирающее свою природу и управляющее ею, проявляющее себя в этом мире через эту природу (*выделяющее* конкретного человека из общечеловеческой природы в нечто *самостоятельное...*)<sup>12</sup>.

*Там же встречается определение: личность – представитель общества, определяющий свободно и ответственно свою позицию* среди других людей в пространстве культуры и времени истории; способ бытия человека в мире.

Однако любой *взрослый* человек (педагог, родитель и т.д.) тут же может возразить, что ребенку *еще нужно доказать (на деле продемонстрировать)* всем, что он *умеет* свободно и ответственно определять свою позицию, и только *после этого* он будет со стороны взрослых *заслуживать доверия* как личность. Интересно заметить, что послылы к ребенку из мира взрослых постоянно имеют двойкий характер: с одной стороны, ему говорят: «Ты должен отвечать, потому что взрослый», а с другой – «ты мал, чтобы принимать решение без ведома взрослых». Очевидно, что и один, и второй посыл, исходящий от авторитетного и опытного человека – взрослого, априори ставит перед ребенком требование *в необходимости* следовать этим послылам. Но если ребенок всерьез, некритически будет относиться к этим послылам, то попадет в «точку застывшего противоречия», которое можно выразить анекдотичным требованием: «*Стой на месте – иди сюда*». А педагог попадет в прокрустово ложе социализации без индивидуализации, поскольку *там нет необходимого для развития отношений между взрослеющим ребенком и взрослым напряжения*.

Выше мы обращали внимание на указание О.Г. Газмана, что «поддерживать нужно то, что в ребенке **есть**, но еще **не развито на должном уровне**». О чем идет речь?

В поисках ответов на этот вопрос мы предлагаем взглянуть на интересную и постоянно присутствующую константу в жизни *взрослеющего человека*, обнаруженную и описываемую психологами, – время возраст-

ных кризисов. Возрастной кризис описывается как непродолжительный по времени период онтогенеза, характеризующийся *резкими* психологическими *изменениями в сложившемся* ходе развития; знаменует собой *распад* устоявшейся системы связей и отношений человека с другими людьми и *складывания новой основы для новой формы жизнедеятельности*; представляет собой *закономерный момент* в общем психическом развитии человека<sup>13</sup>. Мы видим очень близко стоящие перед ребенком во времени задачи – «развалить, разрушить» *старую* систему отношений и одновременно с этим сложить *новую*. Так что у ребенка **есть в его ощущениях потребность извлечь себя (извлечь-ся) от старой системы отношений, из которой он субъективно вырос**. А с другой стороны, – у него в опыте нет **способов делать это нетравматично для себя и окружающих и нет развитых на должном уровне позиций**, точек его самостояния в этом процессе. А еще – не развито сознание, что же с ним *на самом деле происходит, не развита рефлексия, помогающая выйти в плоскость самоанализа и автономии*. Все это нередко сопровождается тяжелыми формами субъективного переживания одиночества, когда во круг «разнообразные не те».

У многих детей возрастные кризисы действительно носят кратковременный характер, поскольку *вскоре удастся сложить новые отношения*, т.е. сделать шаг в возрастном развитии. Однако, если не удастся сделать этот шаг, что вызовет надолго «застывание» в этой кризисной ситуации, то возрастной кризис может выродиться в невротический кризис, что создает для ребенка порочный круг, разорвать который он САМ не в силах. Это ведет к дезадаптации его личности. В работе с детьми-сиротами и взрослыми людьми, детство проведенными в интернатных учреждениях, мы обнаруживаем последствия нарушений, связанных с нормативной логикой их возрастного развития. Налицо все признаки пережитой, но деформированной экзистенциальной ситуации.

А чем на это отвечает педагогика и педагоги, которые далеки от профессиональных знаний о закономерностях развития индивидуальности, зажатой в тиски социализирующих форм и отношений? Из педагогической психологии, преподаваемой в ВУЗе, педагог, конечно же, осведомлен о наличии «возрастного кризиса». В лучшем случае эта информированность побуждает педагога быть более внимательным и деликатным,

<sup>12</sup> Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: Учебное пособие. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – С. 428.

<sup>13</sup> Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. – М., 2000. – С. 390.



сдержанным и не поддающимся «на провокации», не торопящимся делать справедливо-социальные выводы в период, когда ребенок «находится в кризисе». В худшем случае, поскольку *поведение ребенка* в этот период может резко ухудшиться, то и *поведение педагога* по отношению к нему начинает быть зеркальным, т.е. резко ухудшается: в ответ усиливается педагогическое давление, повышается уровень негативного оценивания как поступков ребенка, так и его самого. В эту орбиту вовлекаются родители, администрация школы, нередко и психологи, перед которыми жестко ставится задача: помочь привести «распоясавшегося» непослушного ребенка в чувство.

Можно резюмировать, что психология обнаружила и описала возрастные кризисы, возможно, научилась готовить кадры, способные эффективно работать с *состоянием ребенка в эти периоды*. А педагоги, которые встречаются, работают, взаимодействуют с ребенком не время от времени, а *постоянно*, оказываются профессионально беспомощными, чтобы действовать эффективно, поддерживая ребенка в этой сложной для него ситуации и для себя находя личностно-профессиональный *смысл в этом феномене*. Обнаружение этого смысла дает возможность педагогу САМОМУ выйти за рамки СОБСТВЕННОГО страха, паники перед новой, меняющейся ситуацией, найти в ней рычаги для поддержки процесса развития ребенка даже в ситуации, когда, казалось бы, он безоглядно провоцирует разрыв всех отношений с окружающими.

Итак, на примере возрастного кризиса как закономерного феномена, сопровождающего процесс взросления, мы действительно обнаруживаем необходимость педагогической поддержки как особой деятельности, направленной на преобразование кризиса в целенаправленный процесс развития таких важных качеств у ребенка, как интерес к самому себе (в дальнейшем – формирование на этой основе способности к самоанализу), к собственным позициям (в дальнейшем – формирование способности к самоопределению), к собственной деятельности (формирование целостной позиции субъекта, умеющего ставить цели, осваивать соответствующие способы, ведущие к задуманному результату, способности рефлексировать и анализировать весь цикл деятельности и оценивать с этой точки зрения себя и полученный результат). Все перечисленное является особым содержанием, на которое работает педагогика поддержки.

О.С. Газман определил *предметом* педагогической поддержки проблему ребенка. Мы считаем возможным сделать уточнение: что *не любая*

*проблема* ребенка будет предметом педагогической поддержки. Иначе будет порождаться бесконечная вереница из затруднений, проблем ребенка по поводу чего-то, с чем-то и т.д. Например, возникают трудности бытового характера, влияющие негативно на какую-то ситуацию в жизни ребенка – появляется «социально-педагогическая поддержка», возникает эмоциональный сбой в его состоянии – появляется «психолого-педагогическая поддержка, при этом «педагогическая» скорее указывает не на суть поддержки, а на то, что дело происходит в рамках какой-то социальной организованности, куда включены дети.

Мы полагаем, что проблема ребенка состоит в осознании собственной субъективной реальности в отношении с собственной субъектностью. Овладение собственной субъектностью невозможно без включенности ребенка в социальный, деятельностно-преобразующий *способ собственного бытия*. Субъектность есть очевидная и конкретно данная форма само-действия человека, а это значит, что она может при определенных условиях стать предметом его осознания, анализа, проектирования и преобразования. Но для этого нужны условия, побуждающие человека *встать в отношение к способам само-реализации себя как субъекта любой деятельности*, в целом – к жизнедеятельности. Однако субъектность предполагает *включенность* его в социальный контекст, но при определенных обстоятельствах ребенок стремится обособить себя (обособить-ся), **как бы** выйти за рамки природно-социального, и обнаружить себя как нечто отдельное, свободное от социальной детерминанты свободную сущность – свою субъективную реальность.

Итак, стремление к свободе связано со стремлением обрести условия для обретения собственной самости, но КАК ЕЕ ОБНАРУЖИТЬ? Разрыв между «Я сам» и «Мы вместе» действительно болезненный. Уже в самом раннем детстве опыт самостоятельности, практического освоения своих действий, своей самости, высшим выражением которого является «Я сам», приходит в столкновение, в противоречие (внутри субъективности) с мощной потребностью единства, сродства, жаждой «Мы». Но жажда «Мы» в этом противоречии «закрыта» от тех, кто это «Мы» представляет, «несоответствующим поведением»; отсюда – неверное прочтение сигналов, идущих от субъективности ребенка и им самим, и теми, в отношении кого они направлены. В связи с этим Л.И. Божович отмечала, что дети уже в конце второго года относительно легко преодолевают внутренний конфликт, но после трех лет он часто выливается в тяжкие

формы упрямства и негативизма, что создает извращенное отношение к требуемым нормам поведения и извращенным взаимоотношениям со взрослыми<sup>14</sup>. Педагогика поддержки в практическом ее воплощении – это адекватный ответ взрослого человека, профессионально и личностно занимающегося организацией условий для развития и становления необходимых позиций и соответствующих им деятельности средствами образования, на специфические проблемы, о которых речь шла выше.

Итак, определив предмет педагогической поддержки, с большей уверенностью можно конструировать содержание профессиональной деятельности в этой области. В общем виде – это работа с сознанием ребенка, спроецированным на активность, исходящую из его побуждений, инициативы. Ведущим способом, позволяющим организовать эту само-деятельность, является рефлексия. Ведущей деятельностью педагога в этом процессе является создание условий, при которых у ребенка проявляется интерес к самому себе, который может со временем развиваться и формироваться в деятельность по само-познанию, самоопределению, само-анализу себя *как субъекта жизнедеятельности*. Ведущей позицией педагога – принадлежность к со-бытийной общности с ребенком, где считается нормальным стремление выйти за пределы самого себя и быть **собой с другими**. Мы не будем подробно останавливаться на теории со-бытийной общности В.И. Слободчикова, поскольку соотношение положений этой теории с работами О.С. Газмана – это тема отдельной работы. Заметим лишь, что В.И.Слободчиков полагает, что высшая форма развития бытийной общности характеризуется специфическими чертами – для нее характерно принятие людьми друг друга. Эта возможность реализуется при условии постоянного общения, диалога, взаимного доверия и сопереживания, т.е. всего того, что Олег Семенович Газман называл культурой человеческих отношений, несводимых только к ролевому взаимодействию между детьми и взрослыми в рамках задач социализации.

<sup>14</sup> Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1978. – №4. – С.34.

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ВОСПИТАТЕЛЯ В РАБОТЕ С ДЕТСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ

УДК 373.3/.5+371

В.П. Пивченко

**В** многогранном педагогическом наследии Олега Семёновича Газмана можно, с определённой долей условности, выделить несколько наиболее важных для него направлений.

В частности, хорошо известно, что он в 70-е годы достаточно глубоко изучал вопросы воспитательного влияния детского коллектива; одним из значительных достижений в 90-е годы стало научное и методическое обоснование педагогической поддержки как особого педагогического процесса, отражающего суть гуманистической педагогики.

Сегодня в научном обиходе эти сделанные Олегом Семёновичем педагогические обобщения прочно укоренились; их распространение не в последнюю очередь обусловлено опорой Газмана на многолетнюю собственную практику, ориентацией на востребованность текстов не только коллегами-учёными, но и широким кругом учителей, воспитателей, организаторов детского досуга.

Социальные и иные изменения, происходившие на протяжении последних десятилетий и продолжающиеся сегодня, с неизбежностью заставляют переосмысливать и некоторые устойчивые, как казалось, педагогические понятия. Так, на наш взгляд, происходит с понятием «коллектив». О.С. Газман увидел эту трансформацию ещё в 1995 г., когда в своём докладе отметил: «Чтобы не тревожить стереотипы, связанные у нас с понятием «коллектив», будем пользоваться термином «школьное сообщество» [1, с. 93].

Конечно, эти «стереотипы» являются следствием многолетней практики коллективистского воспитания, которое было господствующим в отечественной педагогике на протяжении многих десятилетий. Об этом написано несметное количество книг и статей, начиная уже с 20–30 годов 19 века. Если же брать советский период, то почти излишним будет напоминание, что наиболее объёмно и глубоко теорию и практику коллективистского воспитания проанализировал А.С. Макаренко. Имен-

но он отметил наиболее важные, по его мнению, признаки коллектива: общественно значимая цель коллектива; деятельность, направленная на достижение этой общественно важной цели; отношения ответственной зависимости в коллективе и пр.

Поскольку в середине – второй половине 20 века основные идеи Макаренко стали (зачастую бездумно) активно тиражироваться, коллективистское воспитание стало восприниматься как порождение советской, коммунистической идеологии. Впрочем, это было по-своему естественно, как с точки зрения многих текстов самого Макаренко, так и с точки зрения тогдашнего социально-политического дискурса.

Однако очевидно, что в тот период и в педагогической теории, и в практике воспитания можно найти немало примеров, связанных с внеидеологическим содержанием формирования коллективистских отношений, которые базируются на гуманистических ценностях. Это и возникновение, и развитие теории воспитательных систем, и научный поиск и практика И.П. Иванова и иных опытных педагогов-воспитателей: А.А. Захаренко, Ф.Ф. Брюховецкого и др.

Вслед за крушением советской идеологической системы стали терять смысл и многие педагогические понятия и явления, связанные с ушедшей эпохой: «коммунистическое воспитание», «пролетарский интернационализм» и т.п. Тогда стало казаться, что и феномен коллективистского воспитания обязательно уйдёт в прошлое. Однако этого не произошло.

Понятие «коллектив» оказалось для отечественной ментальности непреходящим и прочно укоренилось как в науке, так и в быденном сознании. Причём сущность этого понятия не так уж радикально изменяется, хотя советская идеология совершенно утрачена. «Удерживать» прежнее научное содержание понятия «коллектив» здесь помогает как раз консервативность быденного мышления, своего рода смыслодержательные лексические стереотипы.

«Коллектив – социальная общность людей, объединённая на основе общественно значимых целей, общих ценностных ориентиров, совместной деятельности и общения». На протяжении многих десятилетий советская педагогика воспроизводила эту интерпретацию, носившую аксиоматический характер. И она прочно закрепились в сознании людей, даже далёких от вопросов теории педагогики и теории коллектива.

Однако, когда сегодня задаёшь вопрос студентам, знакомым с научными педагогическими трудами: «Мафия – это коллектив?» – чаще всего получаешь однозначный утвердительный ответ: ведь у них есть сплочённость, общее дело, присутствует некоторая «формальная» структура, складываются неформальные отношения.

Когда же, следуя классическим признакам коллектива, указываешь на общественно значимые цели и соответствующую деятельность как на необходимое условие истинной трактовки этого сообщества, то всегда найдется те, кто будет утверждать: настоящая мафия выполняет по-своему социально важные функции, регулируя некоторые «теневые» экономические отношения в обществе, нередко «экспроприруя экспроприаторов», как говорили марксисты. В последние годы в качестве яркого примера приводят современную японскую мафию («якудза»), которая, как оказывается, «вмонтирована» в структуру японского общества, существуя как «параллельная» структура, в деятельность которой государство предпочитает почти не вмешиваться.

Это может свидетельствовать, как представляется, о существенных сдвигах в общественном сознании нашего молодого поколения. Границы приемлемого и дозволенного на наших глазах меняются, и примеры из сферы современной политики и экономики, к сожалению, дают основания для такого смещения нравственных и правовых критериев. Однако, продолжая осмысливать современную интерпретацию понятия «коллектив», находим, как уже говорилось выше, некоторую опору в виде штампов быденного сознания. Попытаемся соотнести слово «коллектив» с любыми социальными объединениями, и увидим их органичные лексические сочетания: коллектив школы, коллектив класса, коллектив завода, коллектив цеха и т.д.

Теперь попробуем составить иные сочетания: «коллектив бандитов», «коллектив проституток», «коллектив наркоманов» ... Обнаруживаем вопиющее несоответствие, несочетаемость понятий, т.е. наше «вненаучное» сознание не позволяет потерять «социальность», некую «позитивность» коллектива как общественного объединения. И это может служить дополнительным обоснованием научного понимания, данного педагогического и социально-психологического термина.

Таким образом, отношение к стереотипам, о котором в свое время писал О.С. Газман, действительно претерпевает изменения, но и научные подходы, закреплённые в массовом сознании понятия, не будут утеряны, поскольку

базируются на значительном опыте и доказанных, широко известных впечатляющих результатах практики коллективистского воспитания.

С коллективистским воспитанием тесно связано и содержание педагогической поддержки, которую О.С. Газман впервые обосновал как важнейшую компоненту педагогического процесса. Он в 1995 г. писал, что «предметом педагогической поддержки ... становится процесс совместного с ребёнком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий...» [там же, с.179]. Данный тезис в равной мере касается и работы с детским коллективом. Идея совместности, со-бытийности является определяющей для теории современного воспитания (хотя должного места в практике она так и не занимает). Но в деятельности наиболее результативных, гуманистически ориентированных педагогов она стала реальностью.

Чаще всего взаимодействие педагога и воспитанника в педагогическом пространстве сегодня описывают с помощью известной формулы:  $S \leftrightarrow S$ . Однако нам представляется, что данная формула несколько однопланово трактует специфику взаимодействия воспитателя и воспитуемых. Она не отражает реальную разницу статусов, возраста, опыта, целей того и другого субъекта.

Эта разность, в частности, подчёркивается авторами «Концепции воспитания школьников в современных условиях» (А.А. Бодалёв, Л.И. Новикова, В.А. Караковский и др.) в следующей формулировке: «Гуманистическое воспитание – не прямое воздействие на личность, а ... субъект-субъектное взаимодействие, диалог... на равных», в котором один человек воспринимает другого как такую же ценность, как и он сам» [2, с.8]. Здесь словосочетание «на равных» недаром заключено в кавычки, так как совершенно ясно, что равенство здесь задаётся прежде всего в плане ЛИЧНОСТЕЙ; в плане же ролевого поведения и подобных вещей разница эта не требует каких-либо комментариев и доказательств.

Думается, именно это обстоятельство имел в виду А.С. Макаренко, когда писал: «Воспитатель должен всегда хорошо знать следующее: хотя все воспитанники и понимают, что в детском учреждении их учат и воспитывают, однако они очень не любят подвергаться специальным педагогическим процедурам...»

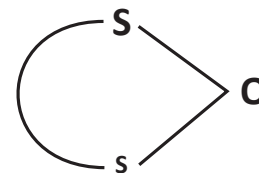
Поэтому сущность педагогической позиции воспитателя должна быть скрыта от воспитанников и не выступать на первый план» [3, с. 346–347].

Если отнестись к словам А.С. Макаренко вдумчиво, то всё же перед нами – не общение на равных двух или более людей, имеющих одинаковые социальные роли и статусы (пассажиры, зрители в театре, учителя в учительской и т.д.), а взаимодействие, где разные субъекты (педагоги и воспитанники) реализуют разные стратегии, преследуют нередко разные цели. И это будет взаимодействие именно «на равных».

Вообще, о педагогической позиции родителя, воспитателя написано и сказано очень много, и в философском, и в психологическом, и в методическом ключе. Однако хочется отметить, что одна из распространённых точек зрения заключается в том, что специально «воспитанием» заниматься не нужно; достаточно лишь любить детей, активно соучаствовать в их жизни, сотрудничать, тем самым ненавязчиво предлагая образцы поведения и деятельности. Воспитательный эффект будет в данном случае выступать как эвентуальный продукт межличностного взаимодействия.

Исходя из сказанного выше, можно предложить одно из важных, на наш взгляд, условий результативного воспитания: оно будет таковым, **если осуществляется как совместная деятельность, сотрудничество ребёнка и взрослого (или при опосредованной организующей роли педагога) с сохранением обязательного благоприятного эмоционального фона, предполагающего комфортность, взаимопомощь, радость от общения, совместного преодоления проблем и т.д.**

Если вновь вернуться к символам, позволяющим отобразить модели педагогического взаимодействия, то формула данного подхода будет такой:



Под объектом здесь понимается окружающая действительность, преобразуя которую совместными усилиями, педагоги и воспитанники вступают в отношения сотрудничества. И в этом сотрудничестве, если педагог грамотно строит общение, и возникает ожидаемый воспитательный эффект. Здесь не должно быть нарочитости, назидательности и морализаторства, позиции «сверху» и уж тем более безразличия; только искренность, поддержка, совместные переживания и по поводу трудно-

стей, и по поводу преодоленных уже проблем... Если педагог последователен в подобном подходе, тогда воспитанники будут видеть в нём не ментора-наставника, а интересного собеседника, человека, способного понять твои проблемы, помочь, если это необходимо; взрослого, не утратившего непосредственности и открытости, которые свойственны прежде всего детям.

Стоит заметить, что, когда мы говорим о преобразовании действительности в совместной созидательной деятельности, речь вовсе не обязательно идёт только о социально значимых, имеющих глубокие нравственные ориентиры задачах (благотворительная деятельность, экологические проекты и т.п.). Всё это, безусловно, важно и первостепенно. Но можно совместно трудиться, познавать, изменять качество жизни, досуга, материальной организации среды, заниматься спортом, творчеством в своём микросоциуме (классе, ином детском сообществе). Как уже говорилось выше, воспитание везде будет являться аспектом самой разнообразной деятельности; а умение занять обозначенную нами педагогическую позицию и удерживать её всегда будет одним из важных условий достижения результата.

Впрочем, на этом отношенческом «фундаменте», по мере педагогической необходимости, можно периодически строить и иные коллизии: сердиться, быть строгим, над кем-то подсмеиваться, да и самому обнаруживать в каких-то случаях неумелость, неопытность, позволять пошутить и над собой... Всё это, по словам А.С. Макаренко, «не уронит вашего авторитета». Но только тогда, когда этот «фундамент» будет уже достаточно прочным.

При этом специальные «воспитательные мероприятия» вовсе не исключаются из методического инструментария педагога: это «открытые» поощрения и наказания, воспитательные беседы, встречи и другие всевозможные формы и методы работы.

Думается, что сказанное выше в полной мере отражает сущность педагогической поддержки как профессиональной позиции педагога-воспитателя в работе с детским коллективом. Именно в этом случае сохраняется та социально-позитивная сущность детского сообщества, о которой было сказано в начале данной статьи; сообщество развивается в совместной (коллективной) деятельности; и именно в такой деятельности, при прямом и опосредованном влиянии взрослого, будет обеспечена педагогическая поддержка каждому из воспитанников.

## Библиографический список

1. Газман, О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.
2. Концепция воспитания школьников в современных условиях. – М.: РАО, 1993. – 23 с.
3. Макаренко, А.С. О воспитании. – М.: Изд-во политической литературы, 1990. – 415 с.



# КАК СРЕДИ ВСЕХ НЕ ПОТЕРЯТЬ КАЖДОГО: ВОПЛОЩЕНИЕ ИДЕИ О.С. ГАЗМАНА ОБ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В ПРАКТИКЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 374 + 371

С.В. Лобынцева

*Воспитание без желания самого ребенка  
совершенствовать себя невозможно.*

О.С. Газман

**Н**ад вопросом, вынесенным в заголовок данной статьи, задумывались педагоги, работающие в условиях группового формата взаимодействия с детьми, наверное, с момента зарождения классно-урочной системы обучения и воспитания и продолжают искать ответы до сих пор. Олег Семенович Газман в 80-90-е годы прошлого века выделил в теории и практике образования особое направление, которое назвал «педагогика самосознания». Ребенка он рассматривал как субъекта свободной деятельности, обосновывая необходимость для этого особой педагогической субъект-субъектной деятельности, конечным результатом которой является становление свободоспособности личности. Олег Семенович считал, что развитие ребенка происходит успешно при условии гармонично сочетающихся противоположных по своей сути процессов – социализации и индивидуализации (рисунок 1). Социализация способствует усвоению принятых в обществе ценностей, норм и способов поведения и деятельности (формирование социально-типичного), а индивидуализация – становлению его индивидуальности (развитие индивидуально-неповторимого).

При таком рассмотрении индивидуализация предполагает, во-первых, индивидуально ориентированную помощь детям в реализации первичных базовых потребностей; во-вторых, создание условий для максимально свободной реализации заданных природой физических, интеллектуальных, эмоциональных способностей и возможностей, характерных именно для данного индивида. И, наконец, третья, стержневая

черта индивидуализации – поддержка человека в автономном духовном самостроительстве, в творческом самовоплощении, в развитии способности к жизненному самоопределению (экзистенциальному выбору). Индивидуализация личности, развитие ее «самости», по Газману, и составляет в широком смысле содержание «педагогики свободы». Цель этой педагогики можно определить как помощь детям в конструировании их автономного внутреннего мира; предметом этой педагогической отрасли выступают средства, помогающие человеку в саморазвитии – самоопределении и самореализации. Результат – свободоспособность личности [4]. Таким образом, под индивидуализацией надо понимать систему средств, которая способствует «осознанию растущим человеком своего отличия от других: своей слабости и своей силы..., самостоятельного и успешного продвижения в дифференцированном образовании, выбора собственного смысла жизни и жизненного пути ... помощи человеку в личностном самоопределении и самодвижении» [1, с. 91].

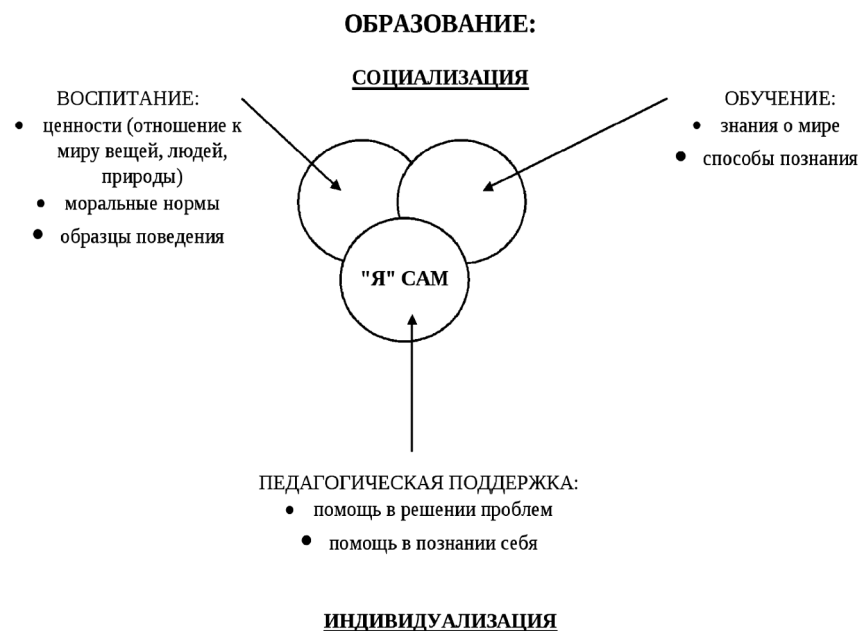


Рисунок 1 – Схема развития как сочетания социализации и индивидуализации

На наш взгляд, объективные условия для образования личности с индивидуальной моделью поведения присутствуют, прежде всего, в учреждениях дополнительного образования детей, где созданы реальные предпосылки для развития ребенка по индивидуальному маршруту. В дополнительном образовании ребенок имеет возможность проявить свою инициативу, находит реальную индивидуальную поддержку, гарантирующую развитие его индивидуальности. Социально-педагогическая деятельность в учреждениях дополнительного образования реализуется в специфических, по сравнению с общеобразовательными учреждениями, условиях: добровольность в выборе деятельности и формы ее реализации в детском демократическом сообществе, активность и самостоятельность ребенка в выборе содержания и результативности деятельности; творческий характер деятельности; многопрофильность; отсутствие довлеющей обязательной оценки, официального статуса; опыт неформального общения, взаимодействия, сотрудничества с детьми и взрослыми; опыт жизнедеятельности и общения в коллективах высокого уровня развития, где наиболее успешно проходит самоактуализация личности.

В нашей статье мы рассмотрим одну методику, которая была использована нами в практической деятельности в детских оздоровительно-образовательных центрах и некоммерческом образовательном частном учреждении дополнительного образования детей-сирот «Образовательный центр «Большая Перемена», которая позволила нам приблизиться к решению задачи индивидуализации в групповом формате взаимодействия с детьми.

Детский оздоровительно-образовательный центр является особым видом учреждения дополнительного образования детей, в котором реализуется совокупность социально-педагогических функций по оздоровлению, рекреации, анимации, воспитанию и неформальному образованию детей. В основе работы лежат вариативные программы, главная цель которых – развитие личности ребенка. Воспитательная ценность такого вида учреждения дополнительного образования детей заключается в том, что здесь создаются условия для обеспечения педагогически целесообразной, эмоционально-привлекательной деятельности детей, удовлетворения потребности в новизне впечатлений, творческой самореализации, общении и самодеятельности. Жизнедеятельность в детском оздоровительно-образовательном центре происходит в рамках временного детского объединения, обладающего специфическими особенностями, такими как интенсивность процессов общения, многообразие взаимоотношений ре-

бенка с другими людьми в разнообразных видах деятельности и свободном общении; кратковременность его существования; автономность существования; сборность и непредсказуемость состава членов коллективов; насыщенность и многообразие общения, отношений и деятельности; интериоризация (принятие) членами коллектива ценностно-ориентированных норм поведения, отношений и деятельности; высокая эмоциональная окрашенность жизнедеятельности. Особым социализирующим фактором в детском оздоровительно-образовательном центре выступают взаимоотношения педагогов (воспитателей, вожатых) и воспитанников, где взрослый выступает источником социального опыта детей, их умений и знаний (предметно-практических, коммуникативных, социальных), образцом гражданина и созидателя, человека и профессионала, помощника и друга.

Еще в описании работы лагеря «Маяк» (лагерь-лаборатория Института общих проблем воспитания АПН СССР, конец 1970-х до 1985 гг.) О.С. Газман, являющийся его руководителем, рассматривал лагерь как совместное дело детей и взрослых. Несмотря на советскую эпоху с регламентированной системой ценностей и механизмов воспитания, лагерь рассматривался как место свободного творчества детей: «Эти ребята – хозяева лагеря. Чтобы они это прочувствовали, нам нужно придумать «кодекс хозяев», организацию самоуправления. Центральной идеей всей их деятельности должна стать идея «сделать свою жизнь» [1, с. 159], и это несмотря на то, что основной идеей лагерей того времени было «сделать сбор». Олег Семенович настаивал, что творчество детей и взрослых должно идти не параллельно, а только вместе. Лагерь он рассматривал как место для индивидуального развития каждого ребенка: «Каждому ребенку в отряде надо дать индивидуальные рубежи. Пусть это будет примитивная, но **своя программа самосовершенствования. Каждый ребенок составляет ее сам**» [45, с. 160]. Таким образом, Олег Семенович заявлял о необходимости разработки индивидуальной программы для **каждого** ребенка и совместно с ним, или, говоря современным языком, проектированию собственной деятельности. Именно в собственном проекте ребенок выступает субъектом деятельности, только тогда мы можем говорить о субъект-субъектной педагогической деятельности, когда педагоги работают на поддержку проектов детей.

Одним из этапов проектирования является целеполагание, очень важно, чтобы целеполагание было осознанным, иначе мы (педагоги) получим формальное включение детей в деятельность без личных смыслов. Для це-

леполагания важно наличие образа будущего (с этим большие сложности у воспитанников детских домов, т.к. обедненный социокультурный опыт, депривация и травматический опыт зачастую не позволяют им заглядывать в свое будущее, которое для них выглядит опасным). Этот процесс является достаточно сложным, непривычным для детей и требует особого инструментария. Нами была разработана методика «**Я в будущем**», целью которой является помощь детям в определении перспектив собственного развития, т.е. подготовка к целеполаганию с последующим переходом к проектированию. Рассчитана на одновременную работу с группой 20–25 человек, необходимое время на проведение – 1,5 часа.

### Ход занятия

**1. Вступительное слово.** Узнать с какой целью участники пришли на занятие. Определение значения слов «цель», «проект».

**2. Индивидуальная работа** – 10–15 мин. Участники получают белые листы бумаги, фломастеры, цветные карандаши, ручки. Им предлагается составить проект собственной жизни на ближайшие годы по следующей схеме (рисунок 2).



Рисунок 2 – Схема составления проекта собственной жизни

В центре необходимо нарисовать знак или символ, который всё это объединяет.

**3. Презентация.** Когда «проект» закончен, желающие (3–4 человека) могут его презентовать.

**4. Дискуссия.**

**5. Доработка «проекта жизни».** Участникам предлагается еще раз посмотреть на свой «проект жизни», подумать, насколько на их личные цели повлияло (или нет) общественное мнение, средства массовой информации, если возникает такое желание, внести корректировки.

**6. Подведение итогов, «обратная связь».** Желающим предлагается высказать свое мнение, насколько полезным было занятие, получили ли они для себя нужную информацию, что было самым важным и значимым.

**Рекомендации по проведению занятия:** проводится на 2-й – 3-й день смены в лагере (в зависимости от того, как долго длится заезд, когда решены организационные вопросы, связанные с расселением, формированием отрядов, когда ребенок познакомился с имеющимися ресурсами и условиями), что позволяет подготовить участников к предстоящей деятельности в смене, разобрать значение понятий «цель», «проект», к которым они будут обращаться в течение всей смены. Для педагогов – это первичная диагностика ожиданий, интересов, предпочтений ребят, а также материал для дальнейшей работы, который необходим для разработки индивидуальных маршрутов, где роль педагогов – консультирование и помощь. Как показала практика, для ребят подобные занятия имеют очень важное смысловое и ценностное значение, ведь именно здесь многие из них впервые задумываются о своем будущем, когда они стоят на пороге самостоятельной жизни, где надо будет постоянно делать выбор, и особенно такая работа важна для ребят, воспитывающихся не в семье, а в государственных учреждениях.

**Педагогический потенциал методики:**

- знакомство;
- диагностика ожиданий, интересов ребенка;
- выявление особенностей ценностно-смысловой сферы;
- опасения, страхи;
- степень рефлексии;
- уровень причинно-следственных связей;
- самооценка;

- ресурсная область;
- целеполагание;
- отношения Я и Другие.

#### **Особенности использования методики при работе с детьми-сиротами.**

- Больше времени на выполнение (для детей-сирот интеллектуальная деятельность вызывает особое напряжение и трудности).
- Поддержка со стороны взрослых (сначала презентуют свои проекты вожатые или самые активные ребята).
- Внимательное отношение к эмоциональному состоянию детей (могут быть слезы, нарочитая бравада, отказ от участия и др.).
- Часто на центральном обобщающем символе отсутствует сам ребенок (государство, детский дом, кто-то, родственники и т.д.) – иждивенческая позиция превалирует над субъектной – необходима расстановка акцентов, наводящие вопросы со стороны взрослых.
- Очень мелким шрифтом ребенок заполняет углы (отгораживает рамкой, отчерчивая себя от окружающей действительности).
- В нересурсной области часто находятся детский дом, администрация – необходимо при помощи наводящих вопросов помогать подросткам увидеть то, что предоставляет им государство (кров, одежду, питание, обучение, условия для развития – кружки, дополнительные занятия и т.д.).

«Большая Перемена» оказывает образовательную поддержку детям из замещающих семей, при этом субъектом обращения выступает родитель, а не ребенок. В ходе взаимодействия с ребенком выявляются различия представлений о ребенке, его целях, потенциале и т.д. у родителя и педагогов. Для достижения результата необходимо согласование представлений всех заинтересованных сторон. Благодаря использованию представленной методики удастся сравнить представления взрослого и ребенка.

Проиллюстрируем это на примере.

*В образовательный центр обратился приемный родитель 16-летнего юноши, который был принят в семью менее года назад. На момент обращения он учился в 8 классе коррекционной школы, запрос родителя был на подготовку к аттестации в общеобразовательной школе за два года (т.е. к концу коррекционной школы освоить программу общеобразовательной и получить «нормальный» аттестат). При этом главной претензией к ребенку со стороны родителя было то, что он не*

*хочет развиваться, взрослеть, в свои 16 лет играет в машинки с утра до ночи и не общается с родителем. Не ориентируется во времени, самостоятельно не умеет пользоваться общественным транспортом, не владеет элементарными бытовыми навыками.*

Проведенная диагностика позволила сделать вывод о том, что уровень ребенка по общеобразовательным предметам соответствует начальной школе с пробелами, что ребенок находится в эмоциональном напряжении во взаимодействии с родителем. При этом он проявляет устойчивый интерес к машинкам (говорит о них с увлечением, эмоционально) и рисованию. Мечтает быть дальнобойщиком, когда вырастет, что позволило педагогам сделать предположение о связи между устойчивым интересом к данной профессии и увлечением машинками. Образовательная программа мальчика была построена на его интересах и включала в себя русский язык и математику (для восполнения пробелов по этим предметам), а также рисование и поддержку куратора. При этом при разработке занятий центральной линией проходил интерес мальчика: на математике надо было посчитать количество необходимого бензина, на рисовании соблюдать пропорции и разбираться в масштабах, чтобы максимально точно изобразить машину, на русском языке – учиться грамотно писать, чтобы не делать ошибок в необходимых документах и т.д. Спустя полгода после начала занятий, когда ребенок уже освоился в новых условиях, куратор использовал описанную выше методику.

В образе будущего устойчиво присутствовала мечта стать дальнобойщиком, изображенная в виде огромного грузовика, тщательно нарисованного, за рулем которого сидел сам мальчик. В ресурсной области были приемный отец и «Большая Перемена». В области препятствий был небрежно нарисован человек с идущим от его головы облачком, в котором было написано: «м-м-м...». После вопроса со стороны куратора, мальчик пояснил, что это он сам, не умеющий общаться со своим приемным родителем. В правом нижнем углу, в разделе, кто или что может помочь, были опять же приемный отец и «Большая Перемена». По центру, объединяющим символом, было написано имя мальчика.

Таким образом, данная методика позволила нам сделать вывод, что мальчик адаптировался в новых условиях, у него присутствует логическое мышление, позволяющее устанавливать причинно-следственные связи, он адекватно оценивает свою ситуацию, видит трудности и ресурсы.



Зная, что приемный родитель испытывает негативные эмоции по поводу уровня интеллектуального развития ребенка и не видит динамики в их взаимоотношениях, куратор рассказал ему о проведенном упражнении, не сообщая о полученных результатах, попросив предположить, как, на его взгляд, ребенок выполнил задание. Эта просьба вызвала серьезные затруднения у родителя, он предположил, что у мальчика в области будущего оказались машинки, в которые мальчик играет и ему никто не мешает, в области ресурсов «Большая Перемена», и вряд ли приемный отец, в области препятствий точно приемный отец, а в правом нижнем углу также «Большая Перемена». По поводу объединяющего символа у папы не было никаких вариантов.

Когда он познакомился с ответами мальчика на поставленные вопросы, он был очень удивлен и признал, что никак не ожидал таких ответов. Это позволило немного снять претензии в адрес ребенка и актуализировать необходимость поиска способов взаимодействия. Особое потрясение у него вызвал тот факт, что, несмотря на очевидные трудности в общении, которые ребенок осознает, он отца видит как ресурс для своего развития.

Таким образом, данная методика в разных условиях позволила нам в доступной для ребят форме помочь им двигаться к пониманию самих себя, к отношению к себе как субъекту своей жизни, а педагогам быть по отношению к ребенку в поддерживающей субъектной педагогической позиции, о необходимости которой говорил Олег Семенович в своих работах.

#### Библиографический список

1. Газман О.С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М., 2002. – 155 с.
2. Лобынцева С.В. Индивидуализация воспитания в условиях детского оздоровительно-образовательного центра: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2015. – 23 с.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ НА РАЗНЫХ СТУПЕНЯХ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ

УДК 371+159.923

*И.В. Иванова*

**Н**ачало XXI века знаменуется периодом кардинальных преобразований в российском обществе, которые породили ряд социальных, экономических, экологических и этнокультурных проблем. В связи с этим современное общество испытывает большую потребность в подготовке талантливой молодежи, способной к активному саморазвитию, творческому решению нестандартных ситуаций, реализации своей уникальной и неповторимой человеческой индивидуальности. Процесс саморазвития приобретает в этом аспекте приоритетное значение: он присутствует почти в каждой образовательной программе в качестве главного целевого ориентира, в статьях Закона РФ «Об образовании», Национальной доктрине образования РФ до 2025 года, Концепции модернизации российского образования до 2020 года.

Важной задачей модернизации образования в Российской Федерации является обеспечение доступности качественного образования, его индивидуализация и дифференциация, что предполагает:

- защиту прав личности обучающихся, педагогическую поддержку и содействие детям в проблемных ситуациях;
- квалифицированную комплексную диагностику возможностей и способностей обучающегося, начиная с раннего возраста;
- реализацию программ преодоления проблем, трудностей;
- разработку индивидуальных образовательных программ и маршрутов саморазвития каждого обучающегося;
- психолого-педагогическую помощь и поддержку семьям детей групп риска (особого внимания).

Национальная инициатива «Наша новая школа» [13], поставив задачу развития человека как личности, направляет систему образования на формирование способности растущих людей к активному функциониро-

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Калужской области, проект № 16-16-40024, а(р).



ванию в конкретно-исторической ситуации современного общества при обеспечении развития каждого ребёнка как неповторимой человеческой индивидуальности.

Исходя из этого, современная образовательная организация должна быть готовой и способной к проектированию среды для становления, развития и саморазвития обучающихся. Важным фактором в их саморазвитии становятся педагогические условия и педагогическая поддержка [4].

С другой стороны, сегодня сложились весьма неблагоприятные внешние условия, которые существенно осложняют психическое развитие и воспитание подрастающего поколения, интеллектуальное и духовно-нравственное становление личности. Современный ребёнок намного больше подвержен влиянию со стороны и склонен воспринимать намного ярче все явления социальной реальности, чем другие социальные группы, так как находится в стадии социализации с ещё не сложившимся отношением к миру [6, с. 16–18].

Как отмечает Д.И. Фельдштейн, в принципиально изменившемся мире изменилась и ситуация развития и функционирования самого человека: «При всем многообразии и широте проводимых исследований мы имеем практически только совокупность, в том числе значимых, но часто противоречивых данных, наблюдений, представлений, фиксирующих реальные изменения и одновременно сложную ситуацию развития современного человека. Например, с одной стороны, отмечается рост его самосознания, самоопределения, критического мышления. С другой стороны, прослеживается его неуверенность, напряжённость, тревожность. Возникшая неустойчивость социальной, экономической, идеологической обстановки, дискредитация многих нравственных ориентиров вызывают массовый психологический стресс, который сказывается на общем духовном и физическом здоровье, обуславливая, в частности, пассивность, безразличие людей. Совершенно очевидно, сегодня изменилась социально-психологическая сфера человека, что объективно связано с происходящими изменениями культурно-исторической среды – среды, которая, как подчеркивал Л.С. Выготский, выступает «в смысле развития личности и ее специфических человеческих свойств не как обстановка, а играет роль источника развития». Поэтому остро встает проблема осмысления именно современной среды, в которой находится человек, понимания, в каком мире, каком пространстве и в каком обществе он живёт и какие требования объективно предъявляет к нему новая ситуация

его развития, какие требования формулирует и предъявляет общество» [16].

Д.И. Фельдштейн подчёркивает, что ситуация современного детства связана с современным уровнем саморазвития ребёнка, который стремится к собственному поиску решения встающих перед ними задач, в том числе учебных, коммуникативных и творческих [18]. Д.И. Фельдштейн также делает вывод о том, что современный ребёнок, с одной стороны, имеет тенденции к саморазвитию, с другой стороны, тенденции к социальным рискам [17].

Анализируя тенденции развития современного детства, В.П. Бедерханова, И.Д. Демакова, Н.Б. Крылова также указывают на то, что сегодня социальные различия детей становятся всё более заметными из-за роста социальных противоречий. Это требует создания особых условий для индивидуального развития каждого ребёнка. Речь идет о необходимости целенаправленной политики всеобщей педагогической поддержки индивидуального развития и саморазвития детей, обеспечения их индивидуально-ориентированного обучения [3, с.25]. В сложившихся условиях важна реализация новой концепции воспитания, которая всё более ориентируется на диалоговые субъект-субъектные отношения в диаде «педагог – обучающийся».

Речь идёт о гуманистически ориентированной парадигме – парадигме самореализации личности, и в этом контексте воспитание определяется как «максимально полная самореализация обучающимися своего потенциала при интеллектуально-духовном взаимодействии с педагогом, который направляет и организует этот процесс, создает для него благоприятные условия» [3, с.25].

Впервые идеи педагогической поддержки как совместного поиска путей решения проблем ребёнка высказаны О.С. Газманом – ученым, внесшим большой вклад в развитие отечественной теории саморазвития и самовоспитания обучающихся и предложившим идею педагогической поддержки в образовании. В качестве основного предмета педагогической поддержки ученым определена субъектность (самость, самостоятельность) и индивидуальность как уникальное сочетание в человеке общих, особенных и единичных черт, отличающих его от других индивидов [5].

Специфика подхода О.С. Газмана заключается в разных точках зрения на процессы социализации и индивидуализации. Под социализацией

понимается цель образования – введение ребенка в мир взрослых, научение его жить «как ВСЕ люди живут», по общим законам. Социализация предполагает выработку и обретение способности к «адаптивной активности». Процесс, в котором первично общество (оно – цель), вторичен человек (он – средство для общества). Индивидуализация – это деятельность учителя и учащегося по поддержке и развитию того единичного, особого, своеобразного, что заложено в нем от природы или что он приобрел в индивидуальном опыте. Индивидуализация предполагает: 1) индивидуально ориентированную помощь ученикам в реализации первичных базовых потребностей – без чего невозможно ощущение природной «самости» и человеческого достоинства; 2) создание условий для максимально свободной реализации заданных природой способностей и возможностей, характерных именно для этого индивида; 3) стержневая черта индивидуализации – поддержка человека в автономном духовном строительстве, в творческом самовоплощении («неадаптивная активность»), в развитии способности к жизненному самоопределению (экзистенциальному выбору) [5, с.108–111].

По его мнению, индивидуализация личности, развитие ее самости составляет в широком смысле содержание «педагогике свободы», цель которой можно определить как помощь детям в конструировании их автономного внутреннего мира; предметом этой педагогической отрасли выступают средства, помогающие человеку в саморазвитии – самоопределении и самореализации. Результат – «свободоспособность» личности. Проблема образования личности ставится в педагогике свободы как проблема индивидуального саморазвития, а педагогический процесс – как субъект-субъектные отношения, сотрудничество взрослого и ребенка, в которых доминирует взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом [5].

Раскрывая сущность категории педагогической поддержки в современном её прочтении, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Н.Б. Крылова, Л.М. Лузина, С.Д. Поляков, Е.Н. Степанов и другие ученые подчёркивают, что педагогический смысл поддержки заключается в том, что поддерживать можно лишь то и помогать можно лишь тому, что уже имеется в наличии, но на недостаточном уровне, количестве, качестве [9; 11; 12].

Продолжая разработку теоретических и технологических основ педагогической поддержки, ученики и коллеги О.С. Газмана внесли некоторые коррективы концептуального характера:

- 1) педагогическая поддержка не противопоставляется воспитанию;
- 2) предлагается рассматривать педагогическую поддержку как принцип личностно-ориентированной (гуманистической) системы воспитания;
- 3) под педагогической поддержкой нередко понимается педагогическая технология, направленная на содействие процессам самоопределения, самостроительства и самовыражения личности ребёнка, развития его неповторимой индивидуальности.

Е.В. Вторушина отмечает, что педагогическая поддержка выступает как технология организации личностного взаимодействия взрослого и ребенка, как педагогическое сопровождение, процесс создания психологически комфортных условий для личностного развития, как воспитательная технология, способствующая саморазвитию личности [4, с.52].

Е.А. Александрова и Н.Б. Крылова рассматривают поддержку в более широком социокультурном контексте – как элемент любого сотрудничества и взаимодействия, поскольку она является проявлением позитивного отношения к деятельности человека и готовности содействия его начинаниям и самореализации [1].

Как отмечают Н.Н. Михайлова и С.М. Юсфин, педагогическая поддержка имеет своей целью сопровождение ребёнка в овладении процессами самосознания (самопознание, самооценка, самоконтроль, самопринятие) и рефлексивного сознания (преобразование бытийного сознания в рефлексивное) через те проблемы, которые у него возникают при встрече с задаваемыми ожиданиями, нормами и требованиями. Само наличие проблемы указывает на то, что данная встреча вызывает у ребёнка обострение каких-либо противоречий [11].

При этом задача педагога – предоставить ребёнку возможность конструктивного проживания ситуации за счёт приобретения опыта проектирования собственной позиции по отношению к этой ситуации. Ребёнку для этого, прежде всего, нужно обратиться к анализу собственных желаний и интересов, которые присутствуют в конфликте. В этом может помочь педагог. Обращение к интересам поможет переконструировать конфликт или более чётко определить его смысловую нагрузку. Данная работа направлена на то, чтобы ребенок сам мог ответить, что он хочет получить в результате данного конфликта и понять, готов ли он нести ответственность за собственные желания. Экзистенциальная рефлексия в процессе саморазвития важна, поскольку осознание и добровольное принятие на себя ответственно-

сти – это обозначение траектории приложения собственных волевых усилий [10; 11].

В логике проектирования идёт выявление необходимых средств, которые помогут ребёнку реализовать задуманное, он проводит анализ имеющегося «могу» и определяет, достаточно ли этих ресурсов для удовлетворения «хочу». В случае несовпадения данных ресурсных моментов, ребёнку нужно самостоятельно решить новую задачу: либо снять собственное «хочу», либо «дорости» до него с помощью овладения новым «могу». Последнее требует нового проекта (проектирования индивидуального маршрута саморазвития), уже связанного с достраиванием собственного потенциала для саморазвития и самореализации. Безусловно, для самоорганизации такого движения ребёнку потребуется высокая мотивация на реализацию собственных интересов, воля, поддерживающая усилия по достраиванию собственной достаточности и чёткое представление о том, каким образом строятся отношения к собственным интересам и деятельность по саморазвитию и самореализации [11].

Подобное описание проектирования мы видим в трудах Е.А.Александровой, только автор даёт обозначение проекту «индивидуальная траектория развития» [2]. У М.И. Рожкова данная деятельность включена в реализацию авторской методики педагогического стимулирования саморазвития детей в процессе организации специализированных смен и обозначена как «проект по саморазвитию» [14, с.27].

С.М. Юсфин и Н.Н. Михайлова в контексте индивидуализации воспитания предложили пять взаимосвязанных этапов педагогической поддержки, которые нужно пройти ребёнку вместе с педагогом:

- 1) диагностический (установление контакта, вербализация проблемы, оценка её значимости);
- 2) поисковый (совместный поиск решения проблемы или преодоления трудности);
- 3) договорной (проектирование и взаимная договорённость о действиях);
- 4) деятельностный (поддержка инициативы ребёнка, помощь и взаимодействие);
- 5) рефлексивный (обсуждение, констатация, осмысление опыта) [11].

Также учёными определены компоненты, из которых складывается деятельность педагога по поддержке ребёнка в образовательном процессе:

- исследование педагогом субъективного потенциала ребёнка;

- стимулирование желания ребёнка обнаруживать и анализировать собственные интересы;

- поддержка ребёнка в его поисках смысла и ценностей в актуальных для него интересах;

- поддержка ребёнка в стремлении реализовать собственные смыслы и ценности (поддержка в самоопределении);

- поддержка ребёнка в процессе его самореализации на основе самоопределения;

- организация рефлексивного пространства как условия для познания ребёнком себя с позиции субъекта, реализующего собственные интересы [11].

Уточняя работу данных принципов в контексте реализации педагогической поддержки, Н.Б. Крылова пишет, что в профессиональной позиции педагога должны быть заложены следующие нормы поддержки:

- любовь к ребёнку, базовое принятие его как личности;
- приверженность к диалоговым формам общения с детьми;

- уважение достоинства и доверие, понимание интересов, ожиданий и устремлений ребёнка;

- ожидание успеха в решении проблемы, готовность оказать содействие и прямую помощь при решении проблемы;

- признание права ребёнка на свободу поступка, выбора, самовыражения, волеизъявление;

- поощрение и одобрение самостоятельности, независимости и уверенности в его сильных сторонах, стимулирование самоанализа;

- признание равноправия ребёнка в диалоге и решении собственной проблемы;

- умение быть товарищем для ребёнка, готовность и способность быть на его стороне;

- самоанализ, постоянный самоконтроль и способность изменить позицию и оценку/самооценку [9].

В среде, отвечающей таким требованиям, происходит реализация свободы ребёнка (в смысле «свободы для»). С педагогической точки зрения, это можно рассматривать как организацию условий, когда ребёнок может безопасно для себя и других реализовать природную потребность в автономии, постепенно овладевая процессами самосознания и рефлексивного сознания [10].

Е.Н. Степанов и Л.М. Лузина [15] предложили критерии и показатели эффективности организации образовательной среды, где применяются

принципы педагогической поддержки, которые позволяют рассматривать и оценивать эффективность педагогической поддержки как технологии, помогающей самореализации ребёнка, а также как важнейшего условия становления индивидуальности личности:

- готовность ребёнка к самоопределению, самореализации, самоорганизации и самореабилитации;
- развитость индивидуальных способностей обучающегося;
- нравственная направленность личности;
- физическое и психическое здоровье ребёнка;
- сформированность базовой культуры учащегося;
- защищённость и комфортность ребёнка в классной и школьной общности.

Вышеназванные исследования можно охарактеризовать как моделирование субъективного поведения человека на основе определения ребёнком видения способа решения возникшей проблемы. Осваивая такую модель, ребёнок обретает возможность занять рефлексивную позицию по отношению к себе и обстоятельствам и за счет проектно-волевого усилия разрешает имеющийся конфликт. Педагог в данном контексте, находясь в зоне самоопределения и самореализации, организует встречу ребёнка с его самостью. Эта встреча представляет собой рефлексивное и деятельное пространство, которое организовано как встреча разных позиций, которые занимает ребёнок, пытаясь реализовать собственные интересы.

Разделяя точку зрения С.М. Юсфина и Н.Н. Михайловой, полагаем, что потенциалом к саморазвитию обладает каждый человек и что он проявляется в способности продуцировать собственные интересы, выбирать, видоизменять и удерживать их с помощью активности и волевых усилий, однако данный потенциал может быть недостаточно реализованным, если он будет развиваться стихийно [10]. Раскрыть потенциал растущего человека, помочь ему раскрыть свою самость – значит создать условия для его самостоятельного выбора, для обнаружения им собственной познавательной мотивации, для определения отношения к самому себе, к окружающему миру, к деятельности.

Говоря о реализации психолого-педагогической поддержки как организации работы психолого-педагогического характера по снятию барьеров, препятствующих развитию субъектности личности в различные периоды ее становления, важно обратиться к определению содержательных психологических особенностей ступеней формирования субъектности.

Возрастные особенности выбора как условия саморазвития нами объясняются с точки зрения когнитивного развития, процессов формирования различных когнитивных функций, а также с точки зрения психосоциального развития ребенка в разные возрастные периоды, при котором дети приобретают опыт выборов, а также знания о свершении выбора. Данное положение способно найти свое отражение в проектировании технологий психолого-педагогической поддержки детей, находящихся на разных ступенях формирования субъектности.

Когнитивной и социальной составляющими субъектности выступают:

а) потенциальная способность к свершению выбора в ориентире на значимого взрослого; формирование первичных этических эталонов; потребность в одобрении со стороны значимого близкого человека; наличие первоначального опыта выборов на эмоциональной основе; отсутствие произвольности в поведении и деятельности; отсутствие способности к несению ответственности за свершение выбора (стадия освоения периода становления само-бытности ступени одушевления, 3–6,5 лет);

б) потенциальная способность к свершению выбора в ориентире на значимого взрослого через оценку успеха в социально-значимой деятельности; формирование ценностно-смысловых ориентиров; потребность в одобрении со стороны значимых взрослых, достижений успеха в социально значимых видах деятельности; наличие опыта выборов; становление произвольности в поведении и деятельности; потенциальная способность к несению ответственности за выбор (кризис детства периода становления со-бытийности ступени персонализации, 5,5–7,5 лет);

в) потенциальная способность к свершению выбора в ориентире на одобрение со стороны значимого социального взрослого, повышение авторитета среди других в связи с достижениями в социально значимой деятельности; формирование ценностно-смысловых ориентиров; потребность в достижении успеха в социально значимых видах деятельности, одобрении со стороны значимого социального взрослого; накопление опыта выборов; становление рефлексии (эмоциональный уровень); возникновение произвольности в поведении и деятельности; потенциальная способность к несению ответственности за выбор (стадия принятия периода становления со-бытийности ступени персонализации, 6,5–11,5 лет);

г) потенциальная способность к свершению выбора в ориентире на одобрение со стороны значимых сверстников, принятия коллективом;

формирование ценностно-смысловых ориентиров; потребность в признании своей личности в среде сверстников; накопление опыта выборов; становление рефлексии (когнитивный уровень); произвольность в поведении и деятельности, возможность саморегуляции; потенциальная способность к несению ответственности за выбор (кризис развития периода становления само-бытности ступени персонализации, 11–14 лет);

д) способность к свершению выбора в ориентире на сформированные смысло-жизненные ориентиры, одобрение со стороны значимых сверстников; сформированность ценностно-смысловых ориентиров; потребность в профессиональном и личностном самопрогнозировании, самоуважении, признании в коллективе; накопление опыта выборов; саморефлексия (когнитивный уровень); наличие саморегуляции; способность к несению ответственности за выбор (стадия освоения периода становления само-бытности ступени персонализации, 13–18 лет);

е) способность к свершению выбора с учетом сформированного мировоззрения; сформированность ценностно-смысловых ориентиров, иерархии ценностей; потребность в формировании реальных жизненных планов, самоуважении, признании в коллективе; накопление опыта выборов; саморефлексия (когнитивный уровень); регулируемая основа поведения и деятельности; способность и осознание жизненной важности и необходимости свершения выборов и несения за них ответственности (кризис юности периода становления со-бытийности ступени индивидуализации, 17–18 лет).

Грамотная реализация психолого-педагогической поддержки должна опираться на понимание данных возрастных характеристик формирования субъектности, что найдет свое выражение в отборе методов, приемов и средств, обеспечивающих самопознание, самопринятие в опоре на достигнутые результаты развития и самопрогнозирование и совершенствование своей личности.

Оказывая психолого-педагогическую поддержку детям, педагог совместно с ребенком определяет проблемные составляющие, барьеры, препятствующие самопринятию, которое выступает непременным условием саморазвития личности.

В качестве барьеров, препятствующих формированию субъектности в разные возрастные периоды, выступают:

– несформированность идентификации, рефлексии либо их несогласованное действие, преобладание одного механизма, что приводит к од-

ностороннему познанию себя и окружающего мира; помогая развивать эти способности, можно значительно повысить уровень адекватности и реалистичности самопознания и саморазвития;

– сформированные ценностные ориентиры, не подкрепленные нравственной основой, в этом случае ребенок может в себе искать стороны и качества, близкие к «идеалу», развивать их, что приводит к сложностям становления нравственной устойчивости, демонстративному поведению и мнимому превосходству над другими, ложной самоидентификации, и, в результате, саморазвитию по неадаптивной линии;

– сформированные притязания на признание с завышенными требованиями со стороны значимых взрослых, которым сложно соответствовать, в результате чего не реализуется потребность ребенка в любви, велика вероятность формирования негативных личностных образований (ложь, зависть) и негативных психологических образований в аффективной сфере (тревожность, агрессия, застенчивость и т.д.);

– несформированность способов и приемов самопознания и саморазвития, приводящая к смутному иллюзорному представлению о себе, своей Я-концепции, что переживается личностью как неуверенность или, наоборот, как самоуверенность, порождает функционирование многочисленных психологических защит и форм защитного поведения; следствиями этого являются заниженный или завышенный уровень самооценки, стремление либо к подчинительной либо к доминантной позиции, пассивному или агрессивному способу взаимодействия с окружением, выбору неадекватных и социально неприемлемых способов самоутверждения и самореализации;

– неверно сформированные гендерные стереотипы и экзистенциальные смыслы, бессознательно регулирующие поведение личности;

– постановка неправильных жизненных целей, выбор вида деятельности, не соответствующего интересам, способностям, склонностям и потребностям, в таких условиях личность не может самореализоваться, испытывает личностный дискомфорт, попадает в кризисные ситуации и далеко не всегда самостоятельно может из них выйти;

– соподчинение мотивов в иерархичном превалировании мотивов удовольствия, а не общественных мотивов поведения, нравственных норм, что приводит к демонстративному поведению и мнимому превосходству над другими, ложной самоидентификации, и, в результате, саморазвитию по неадаптивной линии;



– несформированность мотивов самопознания и саморазвития, отсутствие желания заниматься самовоспитанием, что приводит к затруднениям постановки целей более глубокого познания себя, самосовершенствования.

Данные психологические характеристики выступают в качестве препятствий становления субъектности в разные возрастные периоды, они могут регулировать поведение и самосознание на подсознательном уровне. Психолого-педагогическая поддержка, обладая уникальными самостоятельными ресурсами, при своевременной и систематичной ее реализации в условиях семейного воспитания, формального и неформального образования имеет возможности регулирования самооценки, коррекции личностных и психологических образований (повышенный уровень тревожности, агрессивные проявления и т.д.), что, в свою очередь, обеспечивает наличие – достижение конгруэнтности личности и самопринятие, а значит, создаст необходимую базу для саморазвития как процесса становления субъектности в данный период, который предполагает, с одной стороны, личностную свободу, с другой стороны, ответственность перед собой.

#### Библиографический список

1. Александрова Е.А., Крылова Н.Б. Очерки понимающей педагогики: монография. – М.: Народное образование, 2003. – 450 с.
2. Александрова Е.А. Психологическое и педагогическое сопровождение: индивидуальная траектория развития // Народное образование. – 2014. – № 9. – С.180-187.
3. Бедерханова В.П., Демакова И.Д., Крылова Н.Б. Гуманистические смыслы образования // Проблемы современного образования. – 2012. – № 1. – С.16–27.
4. Вторушина Е.В. Педагогическая поддержка как педагогическое условие саморазвития обучающихся // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 2 (27). – С. 51–52.
5. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. – 1998. – № 6. – С.108–111.
6. Иванова И.В., Макарова В.А. Воспитание и социализация детей и молодёжи в системе дополнительного образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – № 8. – С.14–20.
7. Иванова И.В. Педагогическая поддержка ребенка с агрессивным поведением // Воспитание школьников. – 2015. – № 6. – С. 64–74.
8. Иванова И.В. Психолого-педагогическое сопровождение саморазвития учащихся:

учебно-методическое пособие. Калуга: Изд-во КГУ им. К.Э. Циолковского. –2013. – 355 с.

9. Крылова Н.Б. Можно ли управлять педагогической поддержкой, а если можно, то как? // Народное образование. – 2000. – № 3. – С.91– 97.
10. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Свободоспособность как результат развития субъектности ребенка в процессе педагогической поддержки // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т.20. – № 2. – С.143–147.
11. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Тактики педагогической поддержки // Новые ценности образования. – 2005. – № 5. – С.139.
12. Молодежь России: социальное развитие / Под редакцией В.И. Чупрова. – М.: Наука, 1992. – 195 с.
13. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» / утв. Президентом РФ, приказ № 271 от 04.02.2010 г. Министерства образования и науки РФ.
14. Рожков М.И. Экзистенциальный подход к социально-педагогическому сопровождению детей // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 4. – Т.2. – С.23–27.
15. Степанова Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – С.61–68.
16. Фельдштейн Д.И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. – 2010. – № 2. – С. 6–11.
17. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – № 3. – С. 23–28.
18. Фельдштейн Д.И. Современное детство как социокультурный и психологический феномен // Вестник Герценовского университета. – 2012. – № 1. – С. 20–29.

# ПЕДАГОГИЧЕСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ: ОПЫТ РАЗРАБОТКИ

УДК 316.7+371

С.Д. Поляков

## 1. Введение

Недостаточность теоретических построений, осмысляющих социально-педагогическую ситуацию с современным воспитанием, ощущаются многими специалистами [1; 13; 15; 17].

Но построение новой теории актуально, если старые теоретические конструкции не соответствуют новым эмпирическим данным – экспериментальным или жизненным.

Другое основание для новых теоретических конструктов – накопившиеся в данной науке (и в смежных с ней науках) идеи, положения, понятия, не объединённые в сеть логически взаимосвязанных утверждений в рамках предмета данной науки.

Третья предпосылка актуальности соответствующей научной работы (для педагогической сферы) – углубляющиеся противоречия между научными формулировками и языком, а также содержанием государственных управленческих и квазиидеологических текстов, связанных с образованием [19].

На изменение в последние десятилетия эмпирики образовательной реальности (трансформации поведения, мышления, отношений школьников; противоречивых процессов в динамике позиций и компетентности педагогов; стимулируемых реформами образования организационных изменений в образовательных организациях) указывается во многих аналитических текстах и обсуждениях [3; 15; 17 и др.].

Примером вторых предпосылок является появление в научных текстах и дискурсах последних лет, обращённых к воспитанию, таких относительно новых для педагогики слов и словосочетаний, как идентичность, субъектность, полисубъектность, детско-взрослая общность, подростковые и молодёжные практики, киберсоциализация, эвентпедагогика, пространство детства, уклад [1; 3; 7; 12; 15; 17; 20; 21 и др.].

Причём толкование этих терминов и словосочетаний весьма различно у разных авторов.

Иллюстрацией третьей предпосылки могут быть некоторые утверждения Стратегии развития воспитания на 2015–2025 г., например, такое утверждение: «Формирование у детей (!) ответственности за будущее России» (!?). Или: «*Развитие* в детской среде ответственности, *принципов* (!?) коллективизма и социальной солидарности» [19]<sup>1</sup>.

Значимость названных фактов образовательной, управленческой и научной действительности и стали основанием для нашей попытки построения основ педагогическо-психологической теории социального воспитания.

**Объектом** предлагаемой теоретической разработки является **социальное воспитание**<sup>2</sup>.

**Предметом** теории – культурно-психологическая сторона («срез») социального воспитания.

Под культурно-психологическим «срезом» социального воспитания мы будем понимать трактовку его феноменов, исходя из современных интерпретаций психологических и культурологических идей, относящихся к существованию и развитию человека.

В представленном тексте называются психологические и культурологические основания развиваемой теории, описываются её «ядерные» положения, делаются некоторые прагматические выводы, указываются границы развиваемых теоретических построений.

## 2. Базовые понятия

Базовыми понятиями нашей разработки являются *теория, педагогическо-психологическая теория, социальное воспитание, культура, воспитательная организация*.

Под **теорией** в данной работе мы будем понимать систему логиче-

<sup>1</sup> Выделено нами. Идеи развития ответственности, коллективизма, социальной солидарности – абстракты, и в таком виде противоречат выявленным в психологии особенностям детей конкретного возраста в конкретной социальной ситуации. (Приведённые примеры далеко не единичны).

<sup>2</sup> Мы вслед за А.В. Мудриком различаем социальное воспитание как воспитание в образовательных (воспитательных) организациях и другие виды воспитания (семейное, религиозное, диссоциальное) [11].

ских построений, опирающихся на не доказываемые в рамках этих построений утверждения (аксиомы) [14].

Для *педагогическо-психологической теории* такими утверждениями являются положения, относящиеся к психологической природе человека и его развитию.

Так как единого общепринятого в психологии набора таких утверждений не существует, при разработке педагогическо-психологической теории необходимо присоединиться к какой-либо авторитетной концепции психологии человека. Основания такого присоединения носят в той или иной мере характер веры, доверия разработчиков к тем или иным идеям, утверждениям, взглядам.

В данной статье в качестве таких исходных положений используются идеи, тезисы современных трактовок культурно-исторической и деятельностной психологии<sup>3</sup> (А.Г. Асмолов, Дж. Брунер, В.И. Слободчиков и др. [2; 4; 8]).

Собственно, педагогическая теория в этом случае будет логическим построением, выведенным из базовых психологических и культурологических утверждений как аксиом.

Ещё одним базовым понятием в нашем построении является понятие *социального воспитания*. Под социальным воспитанием в данной работе понимается относительно планомерное создание условий для выращивания человека, его социальной адаптации, ценностной ориентации и самореализации в контексте целей и устройства жизнедеятельности образовательной (воспитательной) организации [11].

Как известно, существует достаточно разработанная теория социального воспитания А.В. Мудрика. Но она рассматривает социальное воспитание под социолого-психологическим углом зрения.

Следующим базовым понятием в нашей разработке является *культура*. Под культурой в данной статье будет пониматься комплекс способов деятельности, норм поведения, ценностей, принимаемых в качестве нормативных ориентаций в данной социокультурной общности (стране, этносе, организации).

Последнее из используемых нами базовых понятий – понятие *воспитательная организация*. Воспитательная организация в данном тек-

<sup>3</sup> Нам близка точка зрения, сближающая эти подходы в объяснении психологического развития человека.

сте будет трактоваться как социальная организация (объединение людей, созданное для реализации определённых социальных функций), имеющая в качестве одной из своих особенностей функцию социального воспитания.

### 3. Психологические основания

Поясним психологические основания для построения педагогическо-психологической теории социального воспитания (своеобразных аксиом). Мы выделяем в качестве базовых следующие психологические утверждения:

– Человек, как и все живое, *активен* (имеет внутренние источники физического движения и психических процессов).

– Внутренние источники активности человека (его *потребности*) – состояния напряжения, в которых выражаются нужды существования и развития человека как организма и социального существа.

– Человек воспринимает мир *избирательно*, в соответствии с характером и направленностью своей активности, порождаемых как его потребностями, так и особенностями среды (природной и социокультурной), в которых содержатся возможности удовлетворения этих потребностей.

– Человек становится социальным человеком, *осваивая и создавая* социальные формы своей активности, которые предъявлены ему в форме культурных образцов и ориентиров (знаков, способов действия, символов).

– Освоение и порождение социальных форм человеком происходит в процессе *взаимодействия с другими людьми*.

– Взаимодействие между людьми имеет определенное, задаваемое *культурой содержание и культуропорождённый способ* его существования и развития.

– Культурное содержание и культуропорождённый способ взаимодействия являются источником освоения и порождения социальных форм поведения и психического мира человека.

– Условие освоения и порождения социальных форм существования и развития человека – *значимость* взаимодействия с другими людьми (соответствующего содержания и способов) для *удовлетворения его потребностей*.

– Активное начало в человеке, человек как источник активности обозначается понятием *субъект*. Субъект, субъектность человека имеет свои уровни становления и развития (субъект действия – субъект деятельности – субъект жизнедеятельности).

– Факт непосредственного взаимодействия человека с другими людьми, в рамках определённых пространственных и временных границ, обозначается понятием *ситуация*. Ситуация взаимодействия ребёнка с другим человеком – «живая» ситуация, характеристики и особенности которой в той или иной мере разворачиваются спонтанно (на основе механизма самоорганизации) – то есть не имеют заранее заданных форм.

– Общие эмоции и близкие смыслы (личные ценности) участников, порождаемые данной ситуацией, делают её значимой для «действующих лиц». Наличие в ситуации данных образований обозначается понятием *события (событийной ситуацией)*.

#### 4. «Ядро теории»

Опираясь на выделенные выше основания, опишем сначала устойчивые характеристики педагогического взаимодействия, содержащего воспитательный потенциал («статику» взаимодействия), а затем охарактеризуем динамический аспект такого взаимодействия (его «динамику»).

##### 4.1. «Статика» воспитательного взаимодействия

Статический аспект воспитательного взаимодействия (как взаимодействия ребёнка и взрослого в педагогическо-воспитательной позиции) может быть охарактеризован следующими положениями:

1. Признание факта активности ребёнка как предпосылки возможности становления человека.

2. Наличие значимых Других как носителей возможностей удовлетворения потребностей ребенка. (Таковыми значимыми другими могут быть и взрослые, и ровесники, и дети других возрастов).

3. Наличие в значимых Других социокультурного «багажа» (актуальных для ребёнка знаний, способов действий, норм общения, ценностей как ресурсов для его социализации и индивидуализации).

4. Наличие ситуации взаимодействия со значимым Другим как носителем знаково-символической формы культурного содержания (в определенных пространственно-временных рамках). Примеры таких

форм – содержание и стиль речи значимого Другого, представляемые им в словесном и графическом виде образы и символы, образцы поведения).

5. Презентация значимым Другим этого ресурса в знаково-символической форме, обращенной к ребёнку и «узнаваемой» им в более или менее адекватном виде.

6. Наличие условий порождения и поддержки таких ситуаций – пространство-временная возможность такой ситуации (находится ли у ребёнка и педагога время и место для соответствующей встречи);

– общее значение ситуации для её участников (когда одна и та же ситуация ребёнком воспринимается как возможные санкции, а педагогом – как помощь ребёнку, «встреча» психологически не состоится);

– возможность подкрепления знаково-символического характера взаимодействия в знаковой либо образной формах (есть ли у педагога соответствующие ситуации слова, образы, способы действий, умеет ли он предъявить их ребёнку);

– возможность деятельностного порождения освоения, присвоения и созидания знаково-символической формы (культурного содержания) в процессе взаимодействия;

– существование данных ситуаций в контексте детско-взрослой общности (объединений детей и взрослых на основе переживаемого ими чувства принадлежности друг к другу) [18; 21].

##### 4.2. Динамика воспитательного взаимодействия

Динамический аспект воспитательного взаимодействия (его появление, развитие, трансформация) опишем как взаимосвязь трёх феноменов: субъектности, деятельности и общения.

1. Порождение и изменения субъектности, деятельности и общения в ситуациях взаимодействия взаимосвязаны. Педагогически исходным в этой триаде является общение, в содержании которого потенциал «движения» от действия к деятельности и потенциал порождения авторства (как уровня субъектности) действий и деятельности.

В самой же динамике как развитии (а не как порождении) воспитательного взаимодействия исходным может быть любая составляющая триады.

Инициативность как проявление субъектности поведёт за собой деятельность и общение; погружение в деятельность – разовьёт общение

и субъектность; развитие общения – потребует деятельности и изменит субъектное начало человека.

Собственно, за этими положениями видится возможность трёх «практических педагогик» («педагогика от общения», «педагогика от субъектности», «педагогика от деятельности»), через каждую из которых в силу системности человека возможно достижение схожих результатов.

2. Дополнительный момент для понимания характера этой динамики – наличие или отсутствие в этих взаимопорождениях рефлексивного начала как **фиксации значимости** для участников взаимодействия значений, умений, норм, ценностей, отношений, проявляющихся в деятельности и общении в словесных и образных (в том числе символических) формах в виде осознания и переживания.

3. Каковы характеристики развития в этих процессах субъектности, деятельности, общения?

– Для субъектности – её динамика от субъекта действия к субъекту деятельности и далее к субъекту жизнедеятельности.

– Для деятельности, соответственно, – освоение действия, освоение деятельности, освоение жизнедеятельности как формы своего бытия.

– Для общения – его динамика от ситуативного, «случайного» общения к общению как средству построения действия и деятельности и от него к самоценному общению.

Эта тройственная динамика отражается в аксиологических, рефлексивных и эмоциональных образованиях:

– динамика ценностная: от принятия социальных ценностей как их одобрения к ценностным ориентациям – ориентациям на эти ценности при реализации деятельности и своего общения, и далее к принятию избранной ценности как основания для своей жизнедеятельности – личным смыслом;

– динамика рефлексивная (как сдвиги в значимости и сложности оформления **для себя** субъектности и ценности);

– переживание изменений в процессе воспитательных взаимодействий их участниками как значимых, смысловых (событийность развёртывающихся ситуаций);

Последняя особенность динамики субъектности, деятельности и общения, которую имеет смысл назвать, – скачкообразный (синергетически закономерный) характер этих изменений.

#### 4.3. Варианты педагогических (воспитательных) взаимодействий

Охарактеризованные процессы проявляются по-разному, в зависимости от ориентации педагогического взаимодействия как развивающего или сохраняющего (закрепляющего) достигнутый уровень развития.

**При «сохраняющей» ориентации взаимодействия:**

– **активность ребёнка** – сфера регулирования, приведения к норме;

– **«другие»** как источник культурного содержания и регулирующая сила;

– **социокультурный ресурс** как средство оформления социальности (поведенческой нормы и норм когнитивных действий);

– **знаковые формы презентации ресурса** как порождающие общее знание;

– **ситуация** как факт пространственно-временных границ взаимодействия, безотносительно значимости Другого;

– **подкрепление процессов во взаимодействии** через позитивное и негативное подкрепление поведения;

– **субъектность** как закрепление задаваемого действия, деятельности, форм общения.

**При развивающей ориентации взаимодействия:**

– **активность ребёнка** – основная ценность, требующая признания и поддержки;

– наличие **значимых других** как носителей возможностей удовлетворения перспективных потребностей;

– **социокультурный ресурс** как значимые культурные средства для удовлетворения перспективных потребностей;

– знаковая и символическая формы презентации ресурсов как порождающие личностные смыслы;

– **ситуация** – как факт наличия ребёнка в реальном (и воображаемом) взаимодействии со значимым Другим;

– **рефлексивные подкрепления** процессов во взаимодействии (в знаковой и образной формах);

– **субъектность** как порождение авторства в действии, деятельности, общении.

Прокомментируем эти варианты. На первый взгляд, мы опять, как при традиционной трактовке воспитания, попали в «дурную бесконечность»: и это надо, и то; и это важно, и другое...



Но это не так. **Во-первых**, сохраняющий вариант взаимодействия в значительной степени осуществляет жизнь (в сфере стихийной и институализированной социализации в терминах А.В. Мудрика).

Поле профессиональной работы воспитателя, точнее не работы, а сферы его взаимодействия с растущим человеком, скорее относится к развивающе-ориентированному взаимодействию.

**Во-вторых**, за вариантами педагогического взаимодействия «прячется» операциональная модель создания «события» воспитания.

Вот её основные тезисы: чтобы воспитание «состоялось», необходимо:

– взрослому стать (быть) значимым для растущего человека (отвечать на его возрастные и индивидуальные потребности и интересы);

– потянуть за любую из трех «ниточек»: субъектность, деятельность, общение – и тогда другие две, не сразу, но потянутся за нашей нитью (если мы будем именно «*тянуть, развивать* нить»);

(Что значит «потянуть за ниточку субъектности»? Это создание возможностей для проявления активности человека и осознания этой активности с использованием ценностных критериев, в частности, критерия важности, необходимости развития себя как инициативного человека.

Что значит «потянуть за ниточку деятельности»? Это создание возможностей для развития действий от исполнительских до уровня авторского действия и развития деятельности от уровня заданной, принятой деятельности до уровня иницируемой самим человеком деятельности.

Что значит «потянуть за ниточку общения»? Это развитие общения от ситуативного через общение, обслуживающего деятельность, до самодостаточного, ориентированного на личные ценности).

– чтобы нить не порвалась, необходимо переводить события и ситуации жизни ребёнка в его мысли и образы.

**Третий**, частный, комментарий. Под перспективными потребностями в нашей модели имеются в виду становящиеся, возникающие потребности человека, подталкивающие его к развитию. (В модели А. Маслоу – это потребности уровня, который надстраивается над уровнем удовлетворённых потребностей).

Формами культурно-психологического развития являются взаимопорождающие и взаимопределяющие процессы *самоопределения* в культуре, становления компетентности как *личностного знания* и становления различных видов *социальной идентичности*. Причём все эти процессы

развёртываются, по крайней мере, в четырех масштабах: «Я», Близкие, Организация, Историко-культурный масштаб.

Охарактеризуем эти процессы под углом зрения нашей концепции.

– Самоопределение включает выработку понимания себя и отношения к себе как «отличности», индивидуальности; решения вопроса о соотношении Я и своих близких (родителей, друзей); место «Я» в организации – в школе; место «Я» в отношении к культуре и истории своего народа и страны.

– Компетентность включает становление себя как человека знающего и умеющего с собой обращаться; как знающего мир своих близких (родителей, друзей, товарищей) и умеющего с ними взаимодействовать; как знающего нормы, традиции «моей школы» и умеющего в ней действовать; знающего культуру и историю народа (страны) и знающего способы её познания и действия в ней.

– Идентичность включает переживания и понимания своего «Я» как особенного, индивидуального; как сына (дочери) своих родителей, брата (сестры) своих братьев (сестер), друга своих друзей; «гражданина» своей школы; человека своей культуры и своей страны [6; 20].

Каковы прагматические выводы, прагматические уроки выделенных психолого-педагогических и культурно-психологических характеристик воспитательных взаимодействий?

Первый вывод, идущий от понимания человека как системной целостности – взаимосвязь самоопределения, компетентности (как личного знания) и идентичности.

Развивая один из этих процессов, мы, как правило, получаем эффекты в других. Развивая стремление и умение определить себя (самоопределение) получим избирательность (личностность) знания и отнесение себя к какому-либо социальному институту (идентичность). Порождая и поддерживая идентичности, получаем отклики в самоопределении и в компетентности. Развивая компетентности как личностное знание, закладываем возможности самоопределения и становления идентичностей<sup>4</sup>.

Второй момент. Эти процессы стоит трактовать и как процессы, развёртывающиеся в конкретной детско-взрослой общности. Они есть силы, механизмы её становления и развития.

4 Мы в этих утверждениях опираемся на системное понимание человека, одним из признаков которого является перестройка целого при изменении одного из его элементов.

Но социальное воспитание не заканчивается появлением детско-взрослой общности. В её контексте возможно (именно в её контексте!) специальная педагогическая работа, которую А.В. Мудрик обозначает как помощь в индивидуальном развитии, а педагоги, идущие вслед за О.С. Газманом, осмысливают, развивают и конкретизируют как педагогическую поддержку в становлении субъектности ребёнка [5; 10].

## 5. *Итоги и границы*

Завершим наш поиск начал педагогическо-психологической теории социального воспитания в форме итоговых положений и указаний на границы развиваемого теоретического построения.

### *Начнём с итогов.*

– Единицей анализа педагогическо-психологической теории социального воспитания является детско-взрослая общность, в которой взрослый находится в той или иной мере в педагогической (воспитательной) позиции.

– Детско-взрослая общность существует в форме появления, развертывания и завершения «живых» ситуаций: ограниченных пространством и временем циклов взаимодействий, развитие которых не задаётся (не полностью задаётся) начальными условиями и нормами.

– Воспитательно-развивающий характер данных ситуаций определяется наличием в них «событийности», общих переживаний и смыслов взрослых и детей (по поводу внесённого в эти переживания содержания и форм взаимодействия).

– Культурное содержание и культурно-генерируемые способы взаимодействия в «живой ситуации» есть проявление взаимовлияния и трансформации детской («пространства детского мира») и взрослой (в частности, педагогической) культуры.

– Основные воспитательные функции «живых» ситуаций: становление, развитие субъектности, оформление и развитие ценностных (смысловых) образований её участников.

Каковы границы развиваемой теории, какие проблемы она ставит?

1. *По объекту теории.* Мы ставили своей задачей теоретическое рассмотрение *социального* воспитания как воспитания в образовательной (воспитательной) организации. Данное теоретическое построение не ставило своей задачей анализ других воспитаний (семейного, религиозного, диссоциального, коррекционного).

2. *По предмету теории.* Представленные начала теории носят педагогико-психологический характер, то есть в качестве основания в данной теории берутся, прежде всего, психологические положения.

Однако теория претендует не на психологическую, а на педагогическую концепцию (претензия на психологическую теорию должна была выразиться в тщательном анализе механизмов психологических проявлений и трансформаций участников воспитательного взаимодействия, что в данном материале не представлено).

3. *По основаниям.* В рамках предъявленного материала психологическим основанием теории социального воспитания являются идеи и положения культурно-исторической и деятельностной психологий в их современной трактовке.

Другие психологические основания (психоаналитические, когнитивистские, феноменологические и прочие) дали бы другие варианты теории социального воспитания (этот момент отчётливо проанализирован в статье Е.Ю. Савина и А.Е. Фомина [16]).

4. Дискуссионным является вопрос о возрастных границах субъектов воспитательного взаимодействия, относительно которых развёртывался представленный анализ. Вероятно, проблематичным является применение данной теоретической конструкции к образовательным (?), воспитательным (?) ситуациям для детей раннего дошкольного и «студенческого» возрастов.

5. Представленные теоретические начала слабо (недостаточно) корреспондируются с наличными социальными процессами, явлениями и тенденциями в российском обществе и государстве. Теоретическое развёртывание этого аспекта социального воспитания, вероятно, должно реализоваться в форме других (не педагогическо-психологических) построений: социолого-педагогических, культурологическо-педагогических, политологическо-педагогических.

6. Развитие положения не выходит за рамки современной (и ближайшего будущего) культурно-технологической ситуации. Есть достаточно серьёзные основания считать, что уже через 10–15 лет культурно-технологический контекст социального воспитания будет существенно меняться, и это потребует переосмысления теоретических конструктов относительно педагогическо-психологической составляющей теории *будущего социального воспитания* [3; 13; 15; 17 и др.].

## Библиографический список

1. Александрова Е.А. Воспитание современного ребёнка // Психолого-педагогические и социальные проблемы гуманизации пространства детства: сб. науч.-метод. материалов. – М.: АНО «ЦНПРО», 2011. – С.78 – 82.
2. Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы – М.: Просвещение, 2012.
3. Битянова М.В., Меркулова Т.В., Беглова Т.В., Теплицкая А.Г. Развитие универсальных учебных действий в школе (теория и практика). – М.: Сентябрь, 2015.
4. Брунер Дж. Культура и образование. – М.: Просвещение, 2006.
5. Газман О.С. Неклассическое воспитание – М.: МИРОС, 2002.
6. Григорьев Д.В. Детско-взрослая общность в образовании: не потерять смысл // Народное образование. – 2015. – № 4. – С. 167–170.
7. Демакова И.Д. – М.: Новый учебник, 2003.
8. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: учебное пособие. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013.
9. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! – М.: Педагогическое общество России, 2000.
10. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки. – М.: МИРОС, 2001.
11. Мудрик А.В. Социальная педагогика – М.: ИЦ «Академия», 2006.
12. Поляков С.Д. Психопедагогика школы. Научно-популярная монография с элементами научной фантастики. – Ульяновск: Изд-во УлГПУ, 2011.
13. Поляков С.Д. О системном подходе к социальному воспитанию // Вопросы воспитания. Научно-педагогический журнал – 2014. – № 4 (21). – С. 52–56.
14. Ракитов А.И. Анатомия научного знания. – М.: Просвещение, 1969.
15. Ромм Т. А. Воспитание: повестка на завтра // Вопросы воспитания.– 2015.– № 1.– С.78–85.
16. Савин Е.Ю., Фомин А.Е. Предмет педагогической психологии психология обучения и/или психология воспитания? // Вопросы психологии. – 2008. – №5. – С.126–129.
17. Селиванова Н. Л. Возможные направления изменения воспитания в современной социальной ситуации // Вопросы воспитания. – 2015. – № 1. – С. 54–68.
18. Степанов П.В., Степанова И.В. Оценка качества и анализ воспитания в основной и средней школе: пособие для учителей общеобразовательных организаций. – М.: Просвещение, 2014.
19. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025. – [government.ru/docs/18312/](http://government.ru/docs/18312/).
20. Шакурова, М. В. Формирование российской гражданской идентичности: проблема педагога // Педагогика. – 2014. – № 3. – С. 83–91.
21. Шустова И.Ю. Детско-взрослая общность и её со-бытийные характеристики. / Новые ценности образования. // Событийность в образовательной и педагогической деятельности. – 2010. – Вып. 1 (43). – С. 22–33.

## СО-БЫТИЙНАЯ ПЕДАГОГИКА: МОДЕЛИРОВАНИЕ И ПРОЖИВАНИЕ «ЖИВЫХ» СИТУАЦИЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ВОСПИТАННИКАМИ

УДК 373.3/.5+371

И.Ю. Шустова

*Поиск совместно с детьми нравственных образцов, лучших образцов духовной культуры, культуры деятельности, выработка на этой основе собственных ценностей, норм и законов жизни составляют содержание работы воспитателя...*

О.С. Газман

Со-бытийная педагогика строится на понимании образовательного процесса как «живого», идущего не от целей и планов педагога, а от непосредственного общения и взаимодействия с детьми. Со-бытие – это всегда настоящее, оно существует в пространстве «здесь и теперь», определяется значимостью и включенностью в него участников: эмоциональной (общим переживанием и эмоциями) и деятельностной (общим интересом и целями деятельности, совместными действиями, общим результатом). Пока со-бытие волнует педагога и воспитанников, они им живут – ситуация живая, если стало не интересно и не актуально, ситуация перестает быть живой, со-бытие исчезает.

В со-бытийной педагогике процесс воспитания следует понимать: не от внешних норм и правил, технологий и методик (которые зачастую устарели уже вчера), а от педагогической реальности в живой ситуации непосредственного взаимодействия с детьми, через взгляд на ситуацию «здесь и теперь», в которой проявляются запросы и интересы детей, их позиции, их отношение к себе и к другим. О.С. Газман отмечал, что воспитание – живой процесс: «... воспитание опирается на реальные межличностные социальные отношения, процессы, явления как живые, естественные события окружающей человека действительности, способные вызвать эмоциональные переживания...» [2, с. 23].

Здесь правомерно вести речь о ситуативной педагогике, умении педагога понимать реальность детей, их интересы и ценности в настоящем,

его умении моделировать и выстраивать взаимодействие с воспитанниками как со-бытийные ситуации. Важно, чтобы такое взаимодействие не ушло в эмоциональную «тусовку», вышло в образовательную плоскость, где каждый участник взаимодействия смог лучше понять и проявить себя (формирование образа Я), понять новое о мире, в котором он живет. Педагогу важно уметь выводить взаимодействие с воспитанниками в образовательную ситуацию, стимулируя и поддерживая рождение личных смыслов, понимание себя и мира. Образовательная ситуация, где воспитанник находит образ человеческий в себе, открывает новые (лучшие) качества и черты в себе, принимает это ощущение и понимание как личную ценность, – это и есть переход в со-бытие, когда рождаются важные смыслы, важное понимание себя и мира.

*Событийная педагогика – это моделирование и проживание образовательных ситуаций в со-бытийной детско-взрослой общности, где проявляются объединяющие взрослых и детей ценности и смыслы, возникает общность, но каждый может осознавать и проявлять себя, свою позицию в открытом общении, проявить то лучшее, что в нем есть.*

Вернемся к эпиграфу, словам О.С. Газмана: «Поиск совместно с детьми нравственных образцов, лучших образцов духовной культуры, культуры деятельности, выработка на этой основе собственных ценностей, норм и законов жизни составляют содержание работы воспитателя...» [2, с. 60]. Со-бытийность всегда предполагает возникновение общности, совместность. Совместность, как равенство педагога и воспитанников в своей человеческой сущности, общее позиционное взаимодействие, где проявляются открытые позиции, рождаются значимые для всех мысли. Совместность как общность возникает через общий интерес, общую значимую деятельность, совместное проживание трудностей и радостей, общие эмоции и переживания. О.С. Газман, рассматривая процесс воспитания через совместную деятельность взрослых и детей, утверждал: «... это должен быть взаимно открытый процесс, где все участники гласно определяют свои позиции, вырабатывают цели роста и, что следует особо подчеркнуть, открыто обмениваются методами своей деятельности, направленной друг на друга» [2, с. 77].

Совместность в деятельности предполагает, что инициативы и действия отдельных субъектов соотносятся между собой, здесь выявляются общие правила и нормы деятельности, возникает общая ответственность. Совместность – это значит, что каждый является кем-то в общем,

не просто свой интерес реализует. Совместность – это плод общих усилий, каждый отвечает за всю деятельность, важна единая целевая ориентация в деятельности, сплочение участников вокруг общей значимой для всех цели, в объединяющей деятельности.

Моделируя со-бытийные образовательные ситуации, педагог должен ориентироваться на согласование внешних условий (задаваемых и моделируемых им) с внутренними условиями, отражающими интересы и запросы детей, их возрастные и личные особенности и потребности. Внешняя форма (задаваемая педагогом) должна находить резонанс с внутренними условиями развития личности воспитанника, приближать его к новому видению и пониманию себя, своих стремлений и способностей. В основе моделирования и разворачивания образовательной ситуации должна лежать свобода ребенка. Подтверждение этой мысли находим в работах О.С. Газмана, который отмечал, что, рассматривая свободу ребенка, важно видеть два аспекта «...внутренняя свобода субъекта как свобода воли: «хочу» (потребности, интересы), «могу» (творческая способность деятельности), «надо» (моральный закон в себе). Второй – как внешние условия для самовоплощения свободы развития личности ребенка, для саморазвития» [2, с. 11].

Рассматривая условия моделирования со-бытийных ситуаций, важно учитывать, что ситуация складывается через проявление и удержание бинарной оппозиции «Я – Мы». В ней, с одной стороны, каждый участник взаимодействия ощущает свою отдельность и независимость от других, свою позицию, которая проявляется в мыслях и поведении. С другой стороны, возникает общность между участниками через взаимообогащение и взаимопонимание. Поэтому взаимодействие между участниками образовательной ситуации важно выстроить так, чтобы одновременно происходило формирование живых эмоционально-психологических связей (в ситуации взаимного интереса и взаимопонимания); ощущалась личностная причастность и включенность в происходящее; а параллельно проявлялась индивидуальная позиция каждого, характеризующая его отношение к совместной деятельности и к общему предмету взаимодействия. Позиция, в основе которой лежит условный разрыв связей, перевод их в осознанное отношение на основании собственных ценностей и смыслов.

В.И. Слободчиков отмечает, что в со-бытийной общности всегда присутствует подвижный баланс связей и отношений: «Со-бытийная

общность есть живое единство, сплетение и взаимосвязь двух и более жизней, их внутреннее сродство при внешней их противопоставленности ... Со-бытийную общность необходимо отличать от симбиотической сращенности и формальной организованности. В симбиотической сращенности отношения практически отсутствуют, действуют только связи, именно поэтому для симбиоза характерна неразличенность его участников. В формальной организованности – другая крайность, здесь фактически отсутствуют связи ... И только в со-бытийной общности совокупность связей и отношений находится в гармоническом единстве» [8, с.155]. Это позволяет говорить о процессах обособления (выделение своего Я) и отождествления (возникновение чувства причастности, Мы) в образовательной ситуации в их единстве; эти процессы переводят для участников ситуацию в жизненную ценностно-смысловую плоскость, делают ее поистине со-бытийной.

Отождествление характеризуется возникновением живых, неформальных связей и разрушением функционально-ролевых отношений. Обособление характеризуется возникновением осознанного отношения к взаимодействию и людям, его образующим, разрушением связей (излишней эмоциональной привязанности), проявлением самостоятельной субъектной позиции и авторства в деятельности.

Для успешного воспитания и развития человеку нужны такие «живые» ситуации, в которых существует равновесное соотношение связей и отношений, возможен их гибкий взаимопереход, где присутствует позиционное взаимодействие, осознанное выстраивание и проявление своей позиции воспитанником при взаимопринятии и безоценочных доверительных отношениях между всеми членами взаимодействия (взрослыми и детьми). В неформальной «живой» общности со сверстниками и значимыми взрослыми ребенок не только находит культурные образцы и нормы для успешной самоидентификации, но и осознает свою индивидуальную позицию, находит более естественные и близкие ему формы самовыражения.

Следовательно, живую ситуацию взаимодействия, со-бытийную детско-взрослую общность образуют не столько статичные, уже возникшие и определенные связи и отношения, сколько процессы, связанные с их образованием и разрушением.

*Цель моделирования образовательной со-бытийной ситуации для ребенка – развитие свободоспособности ребенка, его субъектности.*



Субъектность – это способность человека проявлять качества субъекта, такие как инициативность, ответственность, способность к творческому действию, самостоятельность. Подлинный субъект – тот, кто способен к самостоятельной осознанной деятельности, результат которой признается в качестве авторского.

Здесь вновь следует обратиться к мыслям О.С. Газмана, который говорит о важности педагогической деятельности, направленной на помощь воспитаннику в становлении его субъектности: «... Появление педагогической концепции формирования самосознания – серьезный шаг, знаменующий поворот собственно к формированию личности как субъекта своей жизнедеятельности и образования себя... Речь идет о необходимости расширения предмета воспитания, о выделении особого направления в теории и практике образования, которое можно было бы назвать педагогикой самосознания. Она включает помощь школьнику в формировании Я-концепции, в стимулировании его самопознания, самовосприятия, самооценки, построения адекватного «образа Я», способности оценивать собственную мыслительную деятельность, в том числе целеполагание, проектирование, планирование, рефлексию» [2, с.30 – 33.].

Выделим *необходимые основания, источники моделирования образовательной со-бытийной ситуации*:

- характер взаимодействия и взаимоотношений в ситуации, которые выстраивает и поддерживает педагог;
- гуманистические ценности и смыслы, которые педагог закладывает в ситуацию, проявляет и удерживает в ней;
- образовательный материал, который педагог использует;
- рефлексивные процессы в ситуации, которые педагог инициирует и направляет.

Остановимся подробнее на каждом из выделенных источников, которые находятся в тесной взаимосвязи.

#### *Характер взаимодействия и взаимоотношений.*

В основе моделируемых и удерживаемых в ситуации взаимоотношений должен лежать императив, выделенный О.С. Газманом: «Гуманистический аспект взаимоотношений субъектов образования берется из формулы категорического императива И. Канта, провозглашающего каждого человека целью в себе и не допускающего превращения его в средство для других... ребенок не может выступать средством для реа-

лизации педагогических программ до тех пор, пока они не стали его целью ... под образованием понимается процесс взаимодействия взрослых и детей, имеющей целью создание культурных условий (как внешних, так и внутренних) для саморазвития личности» [2, с. 11].

Это пространство, где участники взаимодействия смогут открыто высказать свои позиции, на равных взаимодействовать друг с другом. При таком взаимодействии, с одной стороны, происходит формирование живых связей в ситуации взаимного интереса и взаимопонимания, с другой, – должна проявляться индивидуальная позиция каждого, характеризующая его отношение к совместной деятельности и к общему предмету взаимодействия.

Следовательно, речь идет о позиционном взаимодействии, которое понимается как открытое проявление каждым субъектом своей позиции, при умении выслушать и осмыслить позицию другого, а в дальнейшем – в умении осознать и изменить свою позицию (переосмыслить). Позицию, по Н.Г. Алексееву, определяем как активность в реализации своих ценностей.

Позиционное взаимодействие выводит его участников в со-бытийную общность, порождает единое ценностно-смысловое пространство. Открытое позиционное взаимодействие побуждает каждого участника обратиться к своим жизненным принципам, понять свои жизненные культурно-нравственные ценности. Позиционное взаимодействие выводит участников на осмысленное сотрудничество, осознание общих значимых целей и задач, построение программы общего действия для их реализации, на осуществление совместной деятельности, где каждый чувствует свой вклад и свою ответственность.

Взаимодействие должно быть проблемным, пробуждающим интерес и позиции участников. Оно должно учить мыслить, формулировать и отстаивать свои ценности, свою позицию. Об этом хорошо сказал С.Д. Поляков: «Наше современное общество весьма дифференцировано в своих взглядах, позициях, интересах. Взаимодействие, столкновение интересов, убеждений, позиций – это нормальная современная реальность. И если мы хотим формировать человека, способного жить в таком обществе ... необходимо создавать проблемные ситуации, требующие от школьников анализа сложных явлений, определения, защиты своих позиций и умения конструктивно взаимодействовать с иными позициями» [7, с. 108].

Для воспитания школьников важно взаимодействие, которое задает культурные образцы как совместное практическое освоение культурных норм и правил. И здесь особую роль играет межвозрастное общение, где данные нормы и правила усваиваются спонтанно и ненавязчиво, осуществляется пересечение и взаимообогащение культур (интересов, ценностей и смыслов) разного возраста. В разновозрастных группах происходит передача опыта от старших младшим, быстрее формируется целостная картина мира у младших, осваивается новый опыт деятельности, развивается чувство ответственности у старших, умение понимать и поддерживать другого человека. О.С. Газман отмечал: «Демократическое воспитание – это сотрудничество поколений, совместная выработка ценностей, норм, задач, социальной деятельности, т.е. духовное творчество старших и младших, продуктом которого является жизненная позиция. При таком подходе процесс воспитания начинается не с постановки перед детьми целей, а с совместной выработки целей, актуализации идеалов, осмысления способов самоопределения в жизненной практике» [2, с. 51].

И еще одна цитата из работ О.С. Газмана, которая раскрывает сущность развивающего взаимодействия со школьниками: «... высокий темп и разнообразие деятельности... дают возможность быстрее проявиться каждому: обеспечивают опережающее развитие деловых отношений по сравнению с негативными процессами в неофициальной среде общения... оно возникает, когда совместная деятельность, товарищеская среда, воспитатели раскрываются перед членами коллектива в свете их ожиданий и возрастных особенностей... характер организации деятельности способствует стремлению к самостоятельности... характер деятельности позволяет каждому проявлять свои интересы, нравственные качества, узнавать друг друга... педагогам не присущ формализм и авторитарные методы... они показывают пример доброжелательности, взаимопомощи, ответственного отношения к делу и пр.» [2, с. 130].

*Гуманистические ценности и смыслы, которые педагог закладывает в ситуацию, проявляет и удерживает в ней.*

Ценности и смыслы приходят в нашу жизнь по-разному – это зависит от возраста и жизненного опыта. Сама жизнь создает ситуации, когда человек открывает для себя «давно известную истину» как нечто новое и ценное. Педагог не может навязать или «вдолбить» детям ценности, без собственных переживаний, своего опыта постижения ценности не

приживутся. Поэтому в педагогическом процессе важно моделировать ситуации, где ценность порождается, становится актуальной для участников, приобретает для них личный смысл.

Ценности проявляются и закрепляются у человека, прежде всего, во взаимодействии с другими людьми, в общении, в совместной деятельности, через заявляемые позиции, возникающие связи, дружбу и взаимопонимание, через возникающее общее ценностно-смысловое пространство.

Из опыта работы можем сказать, что выход на ценностный уровень возможен через открытый разговор. Он может возникнуть спонтанно, через рефлексию сделанного дела и понимание его значения, через анализ ситуации в классе. Своевременно начатый и хорошо выстроенный разговор с ребятами, часто и является источником, порождающим образовательную ситуацию, со-бытийную детско-взрослую общность.

Важно моделировать и организовывать проведение открытых мировоззренческих обсуждений вокруг ценностей. Делать это лучше совместно с воспитанниками, тогда такое обсуждение будет не привнесенным извне, а рожденным по инициативе и предложениям самих воспитанников. Выстраивать его можно через различные дискуссионные формы, через обсуждение фильмов и книг, ситуаций из жизни и пр. Здесь важно, какую тему выбираем (ее актуальность и значимость, жизненность), кто ведет разговор (хорошо, когда взрослый и воспитанник на равных), какие вопросы задаем, как проблематизируем суждения и высказывания ребят, какие акценты расставляем, как сталкиваем и уточняем позиции. Не менее важно, в какой атмосфере проходит общение, она должна быть доброжелательной и одновременно интеллектуально напряженной, участникам должно быть интересно общаться друг с другом и со взрослыми. Важно, какую позицию занимает педагог, насколько он сам открыт, готов к диалогу, какую задает смысловую планку разговора.

Необходима активность ребят, их желание и готовность выходить на обсуждение ценностей. Вновь обратимся к словам О.С. Газмана, к его идее о добровольности: «...свободная воля ребенка проявляется, если взрослые опираются на интерес, романтику, осознанный товарищеский и гражданский долг, стремление к самореализации своих природных сил, к самостоятельности и творчеству» [2, с. 61].

Важно, чтобы в живом взаимодействии с воспитанниками проявилась высшая абсолютная ценность – Человек, его жизнь. Для каждого

человека высшая ценность – его индивидуальное Я. Такую же ценность должно составлять индивидуальное Я другого человека и общество в целом. В этом заключена социальная сущность человека, становление и развитие его личности, отражающее диалектику индивидуального и общественного.

*Образовательный материал, с которым работает педагог.*

Сюда относится все, что использует педагог для моделирования и проявления образовательной ситуации: условия среды (музеи, культурные центры, лес и пр.), люди, фильмы и книги, интернет-ресурсы, любая информация в любой форме, игрушки и т.д. Сюда же относятся все педагогические методы и технологии воспитания, которыми владеет педагог и с помощью которых он выстраивает взаимодействие. Образовательный материал призван пробудить интерес воспитанников, должен отражать ценностно-смысловую составляющую ситуации, использоваться как внешний стержень, вокруг которого может раскручиваться взаимодействие, переходя в со-бытие.

*Рефлексивная плоскость, на которую нужно вывести взаимодействие с воспитанниками.*

Образовательная ситуация обязательно должна содержать рефлексивную плоскость, позволяющую участникам осознавать происходящие процессы и явления, выходить на индивидуальные смыслы. Необходимо стимулировать и удерживать рефлексивные процессы во взаимодействии с воспитанниками, индивидуальную и коллективную рефлексивность, что дает возможность участникам соотносить разные позиции, свою и других, увидеть и осмыслить себя со стороны, понять, как и что меняется во взаимодействии с другими.

Н.Г. Алексеев подчеркивал, что образовательная технология должна быть именно образовательной, а не технико-предметной [1]. Получаемые на ее основе результаты – знания, умения и навыки – должны вводить обучающихся в «человеческую размерность», обращать и продвигать в ней. Иными словами, образовательные технологии в качестве одной из своих ведущих целей должны иметь – развитие способности к рефлексивному мышлению у учащихся.

Рефлексия выступает системообразующим фактором между мыслительным процессом и регуляцией содержания деятельности. Акт реф-

лексии позволяет вывести педагога и воспитанников из погруженности в процесс взаимодействия, дает им возможность взглянуть на него со стороны (определить свои приоритеты, ценности, позиции), определить задачи, которые каждый из них может решить в данном взаимодействии. Через рефлексивные процессы ситуация становится образовательной для ее участников, рефлексия стимулирует проявление нового образа своего Я, нового осознанного образа мира, в самом широком контексте.

Работа педагога с живой ситуацией может проходить только в рефлексивном контексте, так как он работает в живом, меняющемся процессе, он должен удерживать ценностно-смысловое педагогическое поле.

Четыре выделенных источника являются обязательными для проявления со-бытийной образовательной ситуации во взаимодействии с детьми, педагогу важно их понимать, осознанно использовать. Более того, все они находятся в тесной взаимосвязи, вытекают один из другого, поддерживают и взаимонасыщают друг друга.

*Задачи педагога при конструировании и удержании со-бытийных ситуаций, детско-взрослой общности с воспитанниками:*

- видеть каждого и удерживать целое. Выйти на развивающий контекст ситуации для каждого ее субъекта (он может быть различным у отдельных субъектов);
- удерживать процессы обособления и отождествления (организовывать коммуникацию и выводить ее в позиционное взаимодействие). Выстроить обратную связь между участниками;
- удерживать поле напряжения – включение каждого в ситуацию, проявление индивидуальных позиций, проявление субъектности, определение каждым своего места, своего Я, своей позиции как отношения к происходящему;
- поддерживать безопасную атмосферу, общее эмоциональное переживание, открытость и доверие друг к другу, стимулировать формирование связей;
- направлять и поддерживать выход в общее ценностно-смысловое пространство, формирование общности (единые ценности, правила жизни, нормы, культурные ориентиры, язык, общие интересы...);
- стимулировать появление единой целевой направленности в моделировании и проектировании путей «входа» и «выхода» из ситуации, ее преобразования;

- создавать рефлексивное пространство, актуализировать индивидуальную и коллективную рефлексию.

В заключении отметим особую *роль со-бытийных ситуаций в образовательном процессе*, их значение для воспитания и развития ребенка.

Со-бытийные детско-взрослые общности в воспитании имеют принципиальное значение. Общность проявляется для человека как его субъективное переживание. В общности он становится сопричастен мыслям, чувствам, знаниям, ценностям другого, вследствие чего они непроизвольно становятся частью его самого, усваиваются человеком. Если между взрослым и ребенком не возникает общности, или она по каким-либо причинам разрушается, воспитание как передача ребенку культурных норм и ценностей невозможно.

Важность со-бытийной ситуации в том, что она находит резонанс с внутренним миром человека. После того как ситуация пережита, со-бытийная общность распалась, это остается в субъективном мире человека как «реперная точка», удерживающая ценностно-смысловую сторону его жизни. На жизнь человека, особенно ребенка, сильно влияют такие со-бытийные, значимые встречи с людьми, возникающая общность с ними.

Живая ситуация заканчивается в настоящем, но длится во внутреннем мире ее участников как значимый опыт отношений и деятельности, проявленные ценности и смыслы. После завершения ситуации она может еще достаточно долго осмысливаться и переживаться отдельными участниками, находить отражение в их самореализации, может актуализировать новую педагогическую ситуацию для всех. Если ситуация имела большой резонанс у всех участников, она может иметь продолжение в совместной деятельности по реализации общих проектов, служить образцом, «эталонном» отношений и форм взаимодействия, на который равняются участники, пережившие данный опыт.

Без конструирования и проявления со-бытийных общностей воспитанники могут недополучить нужный опыт для своего развития. Со-бытийная общность представляется реальной альтернативой тусовкам, неформальным асоциальным и антисоциальным субкультурным группам, другим общностям, в которые входят современные подростки.

## Библиографический список

1. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. – 2002. – №2. – С. 85–103.
2. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы – М.: МИРОС, 2002.
3. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. – М.: УВЦ «Инноватор», 1995. – Вып. 2. – С. 16–45.
4. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. – М.: УВЦ «Инноватор», 1996. – Вып. 6. – С. 10–38.
5. Демакова И.Д. Януш Корчак: живая педагогика изменяющегося мира. – М.: АНО «ЦНПРО», 2013.
6. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие – М.: МИРОС, 2001.
7. Поляков С.Д. Психопедагогика школы. Научно-популярная монография с элементами научной фантастики. – Ульяновск: Изд-во УлГПУ, 2011.
8. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. 2-е издание, переработанное и дополненное. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005.
9. Шустова И.Ю. Воспитание «от ребенка» // Педагогика. – 2015. – № 8. – С. 53–58.

# ИГРА КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН И СОВРЕМЕННОСТЬ

УДК 316.6+ 37.0+ 373

*Б.В. Крамаренко*

Об игре как виде деятельности, средстве воспитания, технологии обучения написано очень много. Чаще всего её рассматривают как психолого-педагогическое явление и гораздо реже – как социокультурный феномен, что неверно. Нельзя рассматривать игру в отрыве от социокультурных аспектов, как явление камеральное, характерное для отношений личность – личность, личность – коллектив, личность – ее жизненный опыт. В противном случае выводы и рекомендации психологов и педагогов будут неполными и даже ошибочными.

Выбор темы нашей статьи обусловлен тем, что в педагогической литературе в качестве базовых используются фундаментальные психолого-педагогические исследования минувших лет, которые, к сожалению, с учетом сегодняшних реалий использовать в формате «один в один» не всегда корректно, так как они не учитывают тех общественных тенденций, которые являются сейчас определяющими. Поскольку все социальные явления не могут быть оторваны от контекста времени, постольку и игра, как общественный феномен, развивается в соответствии с тенденциями изменения общества.

## *1. Механизмы включения в игру*

Анализ современных тенденций, характеризующих отношение общества к игре, невозможен без обращения к психологии, точнее, к психологической картине современных детей. Что изменилось в них за последние 15–20 лет? Какова в этих изменениях роль игры? Многие специалисты отмечают, что изменения есть, и они совсем не положительные. Речь о негативной тенденции – увеличении числа детей, имеющих задержки психоречевого развития. При чем здесь игра? Цепь логических зависимостей здесь такая: если игра является естественным проявлением природы человека – и в норме индивид с первых дней включается в

игру – то отклонения в развитии могут быть обусловлены в том числе и тем, что механизм включения ребенка в игру был нарушен. Это заставляет нас внимательнее присмотреться к стартовому этапу включения ребенка в игру. Выскажем несколько необычное суждение: способность к игре формируется, как и многие умения человека, начиная с первых минут жизни, а может, даже и раньше. Так, натальная педагогика, раскрывающая механизмы влияния поведения родителей в период внутриутробного развития эмбриона на его дальнейшую жизнь, дает такую рекомендацию: мать должна постоянно разговаривать с еще не родившимся ребенком. Кроме психологического и физиологического смысла есть в этой рекомендации и игровые аспекты. Беременная женщина в результате таких бесед начинает осваивать роль матери, формируя у себя комплекс чувств, необходимых для материнства.

Психологические механизмы включения ребенка в игру чаще всего представляются как его настрой на конкретную игру в конкретной ситуации. Однако имеет смысл говорить как о локальных механизмах включения в конкретную игру, так и о глобальном (общем) механизме включения в игру как в особый вид деятельности. Если локальных механизмов может быть множество и они зависят от категории конкретной игры, от разнообразия качеств личности, необходимых для этого, то механизм включения в игру вообще представляет собой целостный комплекс психофизиологических свойств личности, являющийся базой для всех локальных механизмов. Это своеобразная готовность включаться в большинство видов игровой деятельности. Подобный комплекс позволяет ребенку отличать игру от других видов деятельности, охватывает его способность поддерживать определенный уровень эмоций и внимания, готовность включать процессы восприятия, воображения и мышления, которые необходимы для реагирования на игровую ситуацию. Такой механизм по своей природе носит рефлекторный характер и, как все рефлексы, требует постоянного подкрепления, связанного, прежде всего, с чувством удовлетворения от игры.

Чтобы такой механизм был сформирован и родившийся ребенок в будущем быстрее заиграл, необходим ряд условий:

- 1) тактильное или зрительное взаимодействие взрослого и ребенка, которое создает у последнего чувство безопасности;
- 2) эмоциональное подкрепление действий ребенка, развивающее его эмоциональную сферу (учит читать эмоции других людей);



3) речевое сопровождение (смысловая, а не фоновая нагрузка на слуховые и зрительные анализаторы), стимулирующая развитие второй сигнальной системы;

4) помощь физическим действиям ребенка, вселяющая в него уверенность в собственные силы.

Уже с первых минут рождения ребенок должен включаться в игру. На основе произвольного внимания он с первых часов начинает улавливать интонацию своей матери. «Ну кто это плачет? Кто это возмущается?» – говорит мать заплакавшему ребенку особо выразительным голосом, с подчеркнуто сочувственно-вопросительной интонацией. И это утрирование голосом своего отношения к происходящему является для ребенка одним из знаков, которые он со временем научится распознавать. Именно подобное преувеличенное интонирование голосом своего эмоционального состояния, некоторая его гиперболизация – и есть игра, в которой на первом этапе ребенок играет пассивную роль. Но он уже включён в орбиту игры. Ведь мама печалится в большей степени понарошку. Конечно её затрагивает, что ребенок плачет или кричит, но такое чрезмерно сочувственное интонирование является отражением эмоции ребенка, и в этом смысле она как бы подыгрывает ему, говоря тем самым, что разделяет его беспокойство. Чаще всего мать в подобной ситуации действует интуитивно, неосознанно, играя преувеличенное огорчение. Она знает, что ребёнок не может не плакать, что только таким способом он может общаться с окружающей его жизнью. В такой самой первой голосовой игре, игре-общении, лучше и быстрее формируются коммуникативные навыки, формируются правильные отношения ребенка и матери, формируется общий механизм включения в игру.

Итак, первый человек, с которым начинает играть ребенок, – это его мать. Именно в таком общении формируются отношения маленького человека ко многому в своей жизни. Отсюда у ребенка, хоть он этого и не будет помнить, его будущие страхи, комплексы, отклонения и, наоборот, уверенность в себе, адекватность, вера в хорошее. Если ребенок благодаря такой игре быстро научается элементарному взаимодействию с окружающими – это хорошо. Если же такой игры нет или ребенок по каким-то причинам учится взаимодействовать медленно, это чревато последующими дефектами в формировании личности, так как у него не сформирован общий механизм включения в игру как вид деятельности.

## 2. Задержки психоречевого развития и игра

Семья – это среда первичной социализации ребенка. В народной педагогике многих этносов есть рекомендация: после рождения не выносить ребенка из дома сорок дней. В чем психологический и педагогический смысл подобной рекомендации? В том, что ребенок должен освоить *свое* пространство, сделав его *своим*, а большее пространство осваивать для него пока сложно. В педагогике есть понятие «социальная микросреда человека», в которую для маленького ребенка входят его родители и ближайшие родственники.

Сегодня социальная микросреда многих семей уже давно не соответствует этому, казалось бы, очень широкому определению. С одной стороны, социальная микросреда многих городских детей, особенно до года, чрезвычайно бедна: кроме матери и отца (иногда и няни) у них нет возможности постоянно общаться с кем-то еще, не говоря уже об играх. С другой стороны, во многих семьях в качестве постоянного «члена семьи» функционирует телевизор. Часто звучит музыка. Многие родители уверены, что это не только не мешает, а, наоборот, развивает ребенка. Однако серьезных исследований, подтверждающих это, нет.

А вот противоположные мнения высказывают многие, считая, что воспитание под телевизор как раз и является условием для задержки психоречевого развития. Человеческая речь становится фоном для ребенка. Он никак не может повлиять на нее: прервать, остановить, сделать обращенной к нему. И тогда он исключает речь из каналов коммуникации, погружается в себя, делая главным экстренным способом общения собственный крик, истерику.

После того как ребенок начинает ходить и уверенно двигаться, в современной семье появляются «новые члены»: планшет, мобильный телефон, ноутбук. Предоставляя огромные возможности для общения и игры, являясь в чем-то заменителем родителей, эти «члены семьи» являются очень послушными, в отличие от других. Их можно в любой момент включить, выключить, найти в них то, что сейчас интересно, но эти члены семьи при этом безмолвны. И игры, в которые играет на них ребенок, в чем-то развивая его, прежде всего, психически не способствуют его социальному развитию, не являются полноценными каналами социально-культурного наследования, что не может не привести к деформациям в развитии личности. Изображение паззлов, которые ребенок собирает на

экране, а не реальные паззлы и кубики, имеют совершенно другой потенциал развития. Да, они формируют похожие интеллектуальные умения, скорость реагирования, но если реальные игры-манипуляции развивали мелкую моторику рук, двигательные умения, способствовали развитию подвижности в целом, помогали тактильному освоению мира, то виртуальные игры сосредоточены, в основном, на развитии каналов восприятия и мышления.

В современной западной практике обучения и воспитания в качестве инновации появилась концепция «Школа без гаджетов» – своеобразная альтернатива современному состоянию зависимости от электронно-цифровых устройств и девайсов. В таких школах запрещено использование гаджетов. Речь сегодня должна идти не только о школе, но и о «доме без гаджетов». Или по крайней мере об ограничении их использования. Главный рубеж – процесс говорения. Гаджеты лучше давать ребенку только после того, как он заговорит.

### *3. Состояние депривации как дефицит игро-отношений ребенка*

Игра на определенном этапе детства, являясь ведущим видом деятельности, становится мощным фактором развития личности. Но ребенок сам по себе инстинктивно не заиграет, его нужно учить этому. Способность личности играть и вовлекаться в игры будет такой, каким было обучение. Большинство людей понимают необходимость обучения письму и чтению, но важность обучения игре как способу развития личности, методу познания ребенком себя и окружающей действительности, форме творения мира, осознают далеко не все. Освоение игры – это одна из разновидностей социокультурного наследования, поэтому в идеале игра должна быть и целью, и средством, и результатом воспитания.

Известный факт, что педагогически запущенные дети не умеют играть, лишь подтверждает общий принцип, что игра в самых различных своих ипостасях помогает не только адаптации личности к условиям жизни в обществе, но и является одной из форм самой жизни. Почему педагогически запущенные дети не играют? Потому что в свое время, в раннем детстве, они были лишены такой возможности. Их родители или не играли с ними или даже наказывали за игру.

Этнографы описывают, что воспитание детей в племенах канибалов имеет свою особенность. Родившихся детей кладут в корзину из

неочищенных ветвей, мать может подолгу не подходить к кричащему ребенку и берет его на руки только тогда, когда она сама этого захочет, а не тогда, когда это нужно ребенку. При кормлении она либо молчит, либо сопровождает этот процесс репликами с отрицательной контаминацией, которые ребенок, еще не понимая речи, воспринимает как негативную оценку своих действий.

Это тоже своеобразная игра в суровый окружающий мир, где необходимо презрение к себе подобным, чтобы быть готовым в условиях голода съесть того, с кем вчера ходил на охоту. Подобный негативизм закодирован в традициях взаимоотношений, в традициях воспитания. Это явление можно назвать осознанной депривацией, ставшей способом воспитания деэмпатийности.

Игра предполагает определённый уровень взаимодействия между людьми, что невозможно без эмпатии и сотрудничества. Отсутствие таких качеств – это свидетельство небольшого игрового опыта, а также отчуждения взрослых. Психологи и педагоги все чаще констатируют, что и в очень развитых обществах, при нахождении ребенка в, казалось бы, комфортных условиях, у детей тоже появляется состояние депривации, несмотря на то, что нередко родители таких детей, имея устойчивое социальное положение и высокий уровень доходов, делая много для своих детей, очень их любят.

Это происходит потому, что родители и другие люди, окружающие ребенка с первых минут жизни, мало или неправильно играют с ребенком. Подчеркнем, не просто общаются, хотя и этого имеется большой дефицит, а именно играют. Чем отличается простое общение от игры-общения? Особым игровым состоянием взрослого: специфическим эмоциональным подъемом, душевной обращенностью к ребенку, творческой готовностью импровизировать, выдумывать, быстро и эффективно реагировать, погруженностью в процесс игровой коммуникации. Перефразируя высказывание, что личность может воспитать только другая личность, скажем: игре научит только тот, кто сам может играть.

К сожалению, начальной, самой первой игре-общению практически никто не учит. Ей можно только научиться, наблюдая, как это делают другие. Раньше, когда семья была многопоколенная, эти умения передавались естественным образом через наблюдение: старшие дети видели, как родители играют с младшими, а младшие видели, как это делают со своими детьми их старшие братья и сестры. Сейчас этого не происходит.

Нуклеарная семья, в которой только родители и дети, сегодня самый распространенный и, пожалуй, самый неподходящий тип семьи для социокультурного наследования. В них сейчас детей рождается мало. И когда они подрастают, они начисто забывают, как с ними играли. Повзрослев, они не знают, как им играть со своими детьми. Многие из них хотели бы, но не знают и не умеют этого. Они просто купают, просто кормят детей. Они не поют песен на ночь, они не знают припевок и приговорок во время купания, одевания, прогулок и в прочих ситуациях. Они далеки от всех этих «Ладушек» и «Сорок-белобок», и прочих потешек. Институт няни еще только формируется, и чаще всего няни выполняют роль сиделки, а не воспитателя. Хотя вспомним, даже Арина Родионовна – няня А.С. Пушкина – неграмотная крестьянка, понимала, что воспитание – это, прежде всего, духовное развитие. Сказки, рассказанные ею, настолько поразили будущего поэта, что он не мог не обратиться к ним в своем творчестве.

В качестве заменителей родителей нередко в подобной игре-общении участвуют самые разнообразные устройства и гаджеты: телевизоры, планшеты, мобильные телефоны. Интерактивность в управлении ими создает у ребенка иллюзию обратной связи: захотел – включил, захотел – выключил или переключил функцию, выбрал другую игру. Такое общение нельзя назвать полноценным. Потому что происходит простое воспроизводство информации без оценок, комментариев и обсуждения. Ребенок привыкает к тому, что выполняется только его желание: выключил, включил, переключил, поменял. Это формирует высокий уровень эгоцентризма личности, его полную независимость от контекста деятельности других людей. Так виртуальная действительность формирует иллюзорное представление об окружающем. Делая ребёнка *повелителем* своего мира, она чаще всего заслоняет мир реальный, а нередко и заменяет его. Отчуждение в одном поколении закладывает основу для отчуждения в последующих. Увеличение числа фактов детоубийств, оставления детей без присмотра, криминальных аборт – сигнал о былом неблагополучии, ставшим следствием депривации детей, ставших родителями.

#### *4. Взаимосвязь игры с литературой и СМИ*

Игра давно признана необычным и до конца не познанным социокультурным феноменом. Например, не все осознают, что в основе искусства как формы общественного сознания лежит игра. Из нее вышли

танец и балет, театр и кинематограф, песня и литература. Любое произведение искусства – это измененная сознанием, а точнее, воображением, действительность, которая в момент игры в сознании играющего тоже претерпевает серьезные изменения. Игра – это совокупность условностей, которые участники игры негласно договорились считать чем-то иным, чем то, что она есть на самом деле. Произведение искусства – это тоже определённая система условностей. Искусство – это овеществленная игра, это явственная презентация условностей.

Именно поэтому игру как вид деятельности не могли обойти литература и искусство, средства массовой информации. Особенно заметным стала взаимосвязь игры и литературы в советский период. Здесь стоит особо сказать о произведениях А. Гайдара и А. Макаренко. Их произведения оказали огромное влияние на понимание игровой природы процесса воспитания. Мысли А. Макаренко о том, что воспитание – это игра, рассыпаны по многим его педагогическим и художественным произведениям, хотя нигде не сказано об этом напрямую.

Например, всем известна фраза педагога: «Я стал считать себя воспитателем лишь после того, как научился говорить фразу «Иди ко мне» с пятнадцатью оттенками».

Но зачем необходимо такое умение? А для того, чтобы играть разные чувства воспитателя, надевать маску: доброго, жесткого, заботливого, принципиального, веселого, серьезного руководителя.

«Нельзя злиться на ребенка, нужно играть злость. В противном случае, вы порвете себе сердце», – утверждал классик, что является еще одним подтверждением игровой природы воспитания в интерпретации А. Макаренко. В самом деле, ведь игра, как известно, – это моделирование окружающей действительности, а процесс воспитания тоже должен строиться по определенной модели, по определенному проекту-плану, т.е. созданной в сознании человека несколько новой реальности.

«Флаги на башнях», «Педагогическая поэма», «Марш 30-х годов» – эти произведения А. Макаренко показывают, как возникающие в сознании людей модели взаимоотношений между ними воплощаются в жизнь. «Коллектив, – считал А.С. Макаренко, – это гимнастический зал, в котором тренируются разнообразные качества личности». Но ведь гимнастический зал – это помещение для игры. Значит, по большому счету, создание коллектива – это большая социальная игра, в которую вовлечены и взрослые, и дети. Только роли здесь распределяются особым образом, и

сюжет (план деятельности) определяется, исходя из множества реальных условий, которые, если очень нужно, можно поменять.

Непреходящими для практики воспитания стали и произведения А. Гайдара: «Тимур и его команда», «Командант снежной крепости», «Клятва Тимура». В них на ярких и убедительных примерах деятельности персонажей, через раскрытие их образов представлена сущность подростковой игры как средства самоутверждения, стремления к идеальному, как желание быть значимым и полезным для ближних взрослых и общества в целом. Гайдар сделал открытие огромной педагогической и социальной значимости. Он показал возможность широкого использования игровых технологий в формировании целого поколения. Книги о Тимуре стали и примером для подражания, и материалом для размышления о широчайших возможностях использования тяги детей к яркому, романтичному, социально полезному. Эффект книги был усилен миллионами полезных дел тех подростков, кто последовал примеру Тимура. В послевоенное время тимуровское движение охватило миллионы школьников в большинстве населенных пунктов.

История тимуровского движения преподносит и негативные уроки – формализация движения, превращение его в одно из обязательных направлений деятельности пионерской организации, выхолащивание из него игровой составляющей привело к его вырождению, превращению в ряд дежурных мероприятий.

К сожалению, таких удачных попаданий в пересечение социальной ситуации и желания детей играть больше в литературе, пожалуй, не было, хотя стоит отметить, что многие книги Л. Кассиля, В. Крапивина, А. Алексина и других детских писателей содержат немало интересных материалов, ставших основой для социальных игр советских детей.

Начиная с конца 60-годов XX века происходит постепенная смена носителей информации. Книга начинает уступать свое место главному средству информирования, формирования мировоззрения и духовности людей. На смену ей приходит телевидение – игра сразу же становится одной из важных основ репертуара телевизионных программ. В разное время такие программы, как «А ну-ка, парни!», «А ну-ка, девушки!», «КВН», «Аукцион», «Что? Где? Когда?», «Своя игра», «Поле чудес» становятся чрезвычайно популярными, их смотрела практически все страна.

Для детей огромной организующей силой в 70-е годы прошлого века стали программы из тогдашней ГДР «Делай с нами, делай как мы, делай лучше нас!», а позднее такими же популярными стали чемпионат на

самый спортивный класс «Веселые старты» и программа «Папа, мама, я – спортивная семья». В 90-е годы были популярны телеигры «Джунгли зовут», «Звездный час». В настоящее время пользуется популярностью телевизионная игра «Умники и умницы». То есть благодаря телевидению игра из городских дворов переместилась на экраны телевизоров и тем самым был повышен ее статус.

Что дает подобная взаимосвязь? Во-первых, это хороший пример для организаторов досуга, так как в каждом регионе возможно повторение подобных игр внутри образовательных учреждений или при взаимодействии между ними. Во-вторых, сам просмотр телепередач-игр – это тоже погружение в атмосферу игры, участие в ней. Ведь маленькие зрители могут решать задания, которые предложены участникам телеигры. В-третьих, участники телеигр становятся для детей определенным примером. И в силу этого можно формировать идеалы определенной направленности. В-четвертых, игра – это форма проведения семейного досуга интеллектуальной направленности.

То, что телевизионная игра, а точнее телетрансляция игр, является мощной мотивацией к участию в них – несомненно. В то же время сделать так, чтобы игра стала событием в игровой биографии страны, не просто. Обилие телевизионных каналов ведет к фрагментации числа телезрителей, что снижает эффект каждой отдельной игры.

## ***5. Компьютеризация игры***

В век цифровых технологий делать вид, что их не существует – это значит получать заведомо неправильный результат. Например, с наступлением «компьютерной эры» некоторые исследователи сделали «существенные» поправки в теорию игры: внесли изменения в классификацию игр, дополнив ее «игрой компьютерной», не подозревая, что перед ними не новая разновидность или еще один класс игры, а новая форма её существования. Многие ранее созданные игры могут быть спокойно трансформированы в компьютерную игру. Несмотря на свой оглушительный успех в завоевании внимания со стороны населения, создатели компьютерных игр не останавливаются на достигнутом. Количество и разнообразие игр продолжает увеличиваться.

Компьютерная игра позволила реализовать многие ситуации, воображаемые детьми, но насколько это хорошо? Если еще в 60-е годы



прошлого века шестилетний мальчик, сидя на перевернутом табурете и держа в руке обыкновенную палку, мог представить, что он за рулем большегрузного автомобиля, то сегодня такая ситуация маловероятна. Его современный шестилетний сверстник, если захочет «покататься», то он возьмет в руки планшет или мобильный телефон и выберет игру-симулятор под названием «Гонки» или «Автородео».

Выходит, компьютерная игра является своеобразным уничтожителем многих ситуаций, которые благодаря детскому воображению становились игрой, позволяющей ребенку примерить на себя различные жизненные роли. Компьютерные игры при всех своих достоинствах: продуманном дизайне, логичности и похожести на действительность, эстетичности, мультимедийности и большим набором интерактивных возможностей – все же лишают ребенка главного. Если раньше ребенок сам создавал свою игру, то теперь нередко игра создает его. Играя на компьютере, ребенок выполняет определенную роль, запрограммированную кем-то. Да, он может выбрать имя героя, его облик, определить стратегию своего поведения, но сделать это можно только в определенных пределах, из числа тех вариантов, что заложены в игре.

В *своей* же обычной игре ребенок может проявить творчество на любом этапе. Именно поэтому есть надежда, что обычная игра – как вид творчества и особый способ освоения мира – надолго останется в арсенале личностного развития ребенка.

И все же отрицать новые возможности, которые появились с компьютером, невозможно. Во-первых, у ребенка появился компьютерный партнер для игры во многие старые игры: шахматы, шашки, нарды и т.д.

Во-вторых, некоторые игры, даже такие, как критикуемые многими стрелялки-бродилки («шутеры» от англ. shoot – стрелять), формируют необходимые качества личности: развивают реакцию, вырабатывают стратегическое мышление, а в некоторых случаях формируют чувство товарищества, коллективизма, партнерства, например «Танки» при командной игре.

В-третьих, благодаря компьютеру игра приобретает экстерриториальность, партнером сегодня может быть любой житель планеты. Лишь бы там, где он живет, был Интернет.

В-четвертых, большое разнообразие игр позволяет найти те, которые более интересны ребёнку. Одно перечисление разновидностей компьютерных игр говорит об огромных возможностях: приключенческие,

игры-стратегии, ролевые игры, игры-симуляторы, игры-головоломки, игры-забавы [1].

Но нельзя не видеть и опасности, которые подстерегают неискушенных геймеров-пользователей. Проанализируем в самом общем виде компьютерные игры по тематике. Существует, например, такая классификация компьютерных игр: 1) фэнтези, 2) исторические, 3) в духе современности, 4) космические, 5) постапокалиптические, 6) мифологические, 7) киберпанк 9) стимпанк, 10) эротические [2]. Как видим, виртуальная реальность все больше отрывается от существующей действительности, мало того, она навязывает определённое мировосприятие, пропагандирует нередко панк-культуру, эротику, неверие в прогресс.

## **6. Коммерциализация игры: рынок игровых услуг**

Как и многие виды деятельности, игра в условиях рыночных отношений приобретает коммерческий характер. То особое состояние удовольствия и эмоционального подъема, что дает игра, как оказалось, можно с успехом превратить в законченный продукт, который можно как товар продать, обменять и т.д.

Процесс начался давно, с момента издания первых сборников-игр. Но тогда коммерческий характер подобных действий был неочевиден. Позднее, когда появились кроссворды, игра стала своеобразным промутером периодических изданий. Некоторые люди покупали журналы в том числе и потому, что там были целые разделы головоломок, шарад, кроссвордов. С развитием компьютеров и созданием компьютерных игр появился настоящий рынок ИГРЫ. В настоящее время этот рынок имеет многомиллиардный оборот, в него втянуты крупнейшие ИТ-фирмы.

В начале 2014 г. агентство DFC **Intelligence прогнозировало, что** годовой оборот рынка компьютерных игр вырастет до 25 млрд. долларов, а прирост его за год составит 10% [3]. Как всегда, при возникновении рынка определённых продуктов со временем происходит отчуждение производителя от потребителя. Их взаимосвязь становится все более опосредованной. Если в натуральном хозяйстве производитель и потребитель выступали в одном лице, то позднее они оказываются все более отдалены друг от друга. Причиной является появление со временем все новых посредников: продавцов услуги (созданного продукта), людей, занимающихся рекламой, оценщиков качества и т.д.



То же самое произошло и с рынком игры. Очень часто количество проданных игровых продуктов характеризует не их качество, а деятельность тех, кто продвигает этот продукт, рекламирует его. Поэтому иногда происходит не свободный выбор игрового товара, а следование определенной навязанной маркетологами стратегии.

Игра стала очень ценным товаром в самых разных своих видах. Это и спортивные клубы разнообразных направленностей: от фитнеса до теннисных кортов. Игра превращается в настоящую форму развлечения, семейный отдых – от боулинга до залов игровых автоматов. Последнее время пользуются спросом услуги заведений, которые называются «Антикафе», суть которых в создании условий для недорогого времяпрепровождения, в том числе и за классическими играми: шахматами, шашками, го, нардами. Все это – за временную оплату.

В игру как в развлечение вкладывают большие деньги. Символом крупных инвестиций в игру являются Детские парки или Парки культуры и отдыха с их игровыми и развлекательными зонами, «Диснейлэнды», игровые зоны в торгово-развлекательных центрах. Есть попытки создать «образовательные диснейленды». Например, неплохая идея – детский город профессий «Чадоград» (уже есть в Челябинске и Уфе). В таком городе, под который отдан один из этажей торгово-развлекательного центра, можно поработать мастером чистоты, курьером, инкассатором, автомойщиком и т.д., а также поучиться профессии работника МЧС, декоратора, археолога, поработать в больнице, банке, полицейском участке этого города. «Чадоград» – это большая сюжетно-ролевая игра в детский город, имеющий свою валюту и множество учреждений: таможню, банк, стройплощадку, мастерскую, полицейский участок, больницу, почту, где работают дети, получая за это «деньги», которые они могут потратить на то, чтобы поучиться какой-то дополнительной профессии [4].

Компьютерные клубы или интернет-клубы тоже ориентированы на организацию игр, прежде всего, сетевых. Обладая компьютерами с мощными видеокартами для использования программы повышенной сложности, они привлекают геймеров, которые играют «команда на команду» с любителями игр из других городов.

Такой мощной коммерциализации, как сегодня, игровая деятельность еще не имела в истории человечества. Объем рынка игровых услуг оценивается в десятки миллиардов. И в этих условиях дворовым играм трудно конкурировать с теми, кто занимается игрой профессионально.

Коммерциализация имеет главный недостаток: для представителей малоимущих слоев ограничивает доступ к новейшим достижениям игровой отрасли, способствуя расслоению общества. Другой недостаток заключается в неразборчивости средств некоторых представителей игробизнеса, их желании получить прибыль любым образом. Ведь создать умную, захватывающую игру, соответствующую моральным нормам, гораздо сложнее, чем делать ставку на «запретный плод», способствуя тем самым пробуждению самых низменных желаний человека. Но есть у коммерциализации и свои плюсы. Желание иметь большую прибыль заставляет вкладывать деньги в исследования по истории и психологии игры, разработку деловых игр, совершенствование программного обеспечения, позволяющего не только избранным создавать компьютерные варианты игр. Это заставляет представителей игробизнеса привлекать к созданию игр и игровых технологий наиболее авторитетных специалистов в разных областях.

### *7. Игра как фактор девиации. Игромания*

Все виды деятельности имеют свою отрицательную величину: у профессиональной деятельности есть ее противоположность – трудоголизм, у общения – так называемое фактическое общение или общение ради общения. Есть негативное измерение и у увлеченности игрой – игромания. Подобная девиация была известна давно, но распространялась она в основном на тех, кто играл в азартные игры. Благодаря компьютерным играм игромания распространилась и на игровую деятельность вообще. То есть в самой структуре игровой деятельности оказался заложенным механизм создания неадекватного реагирования на реалии жизни, перерастания игрового настроения, игрового азарта в игровую эйфорию, которая действует на человека подобно наркотику. Разумеется, в большей степени игромания появилась в начале компьютерной эпохи, когда последствия влияния компьютера на человека были не известны, действовал эффект новизны. Наибольший уровень поражения таким недугом засвидетельствован на рубеже тысячелетий. Многие находят определенные оправдывающие обстоятельства в последствиях социально-экономического кризиса, который поразил все постсоветское пространство, с одной стороны, и в мощном развитии компьютерных технологий, с другой. Но все развитые страны прошли через это. И речь не об одноруких бандитах или других

формах азартных игр, а о компьютерных играх – играх-симуляторах, которые являются формой виртуальной реальности.

Специалисты устойчиво связывают игроманию с рядом обстоятельств личной и социальной жизни индивида: отсутствием ярких и эмоционально-положительных моментов в жизни человека, личностной незрелостью, дефицитом критичности (психическая ригидность), неудовлетворенностью своим статусом в коллективе, напряженностью в отношениях со сверстниками, утратой (иногда временной) других устойчивых интересов. Сейчас наблюдается определенный спад игромании, потому что в среде молодежи появились другие увлечения. Более привлекательными стали спорт, туризм, общение в социальных сетях. Из повальной увлеченности компьютерными играми детей и взрослых игромания стала определенным возрастным этапом в освоении компьютера, характерным для многих учащихся 3–6 классов.

### ***8. Интернационализация и глобализация игрового дела***

Процесс глобализации затронул и такую тонкую сферу, как игра. Но возникновение общемирового рынка неизбежно ведет к возникновению рынка услуг в самых разных сегментах. Естественно, процесс глобализации действует в интересах наиболее крупных игроков. И те страны, которые имеют мощную инфраструктуру создания игр и игрушек, получают в условиях глобального рынка больше шансов захватить новые рынки, к каким можно отнести и все постсоветское пространство. Победное шествие разрекламированной куклы Барби, кукол-трансформеров привело к тому, что российские Маши и Наташи, Буратино и Чиполино оказались вытеснены с прилавков, и понадобилось более двадцати лет, чтобы эта проблема была осознана не только с точки зрения экономики, но и с точки зрения воспитания.

Разумеется, глобализация рынка ИиИ (игр и игрушек) имеет и свои плюсы. В целом повысилось их качество, расширился ассортимент, происходит обмен идеями и способами реализации игровых стратегий. Например, современные конструкторы для детей, продающиеся в России, практически не отличаются по качеству и педагогической целесообразности от тех, что продаются в Европе. Взята на вооружение и стратегия продвижения новых игр и игрушек, включающая: 1) создание нового мультфильма или мультсериала; 2) поддержка интереса к нему с помо-

щью изготовления постеров, картинок, этикеток, детских печатей; 3) выпуск одноименного журнала; 4) изготовление и распространение кукол – мульт-персонажей самых различных форматов; 5) выпуск компьютерной игры. Так было с Дональд Даком, с героями мультика «Зоопарк». Таким образом, сейчас стараются действовать создатели российских брендов: «Лунтика», «Смешариков», «Маши и медведя».

Следует отметить и минусы глобализации. Очень часто вместе с импортом игровых продуктов нам пытаются навязать ценности, не соответствующие нашим представлениям о добре и зле. По причине разрекламированности некоторых игровых брендов и отсутствия хоть какого-то контроля за распространением игр и игрушек нам порою приходится мириться с диффузией определенных моральных представлений. Так среди детских игрушек оказываются «добрые людоеды» и «ласковые вампиры». Вот как, например, реагируют родители на подобного бренд-героя из мультфильма, получившего «Оскар»: «Место красивого и благородного юноши заняло безобразное чудовище, являющееся к тому же людоедом (речь о Шрэке – К.Б.), уродкой сделали и принцессу. Героев, таким образом, превратили в антигероев. Но самое ужасное, что эти выродки не вызывают отвращения у наших детей. В этом, очевидно, и заключается цель современного искусства: прекрасное сделать безобразным, и наоборот» [5]. К сожалению, к таким оценкам редко прислушиваются те, кто участвует в распространении подобных фильмов, а также игр и игрушек, сделанных на их основе.

При всех минусах глобализации, возрастающей конкуренции на общемировом рынке игровых услуг лозунг «Умные и нравственные игроки всех стран – объединяйтесь!» является чрезвычайно актуальным.

### ***9. Игра как способ управления сознанием поколений***

К сожалению, через игру происходит навязывание стандартов в одежде, аксессуарах, в форме тела. Не зря специалисты критикуют худобу Барби, а также её излишне огромные глаза. Но гораздо серьезнее то, что игры оказывают влияние на ценностные ориентации, так как игровые стратегии при определенных условиях, прежде всего, незрелости личности играющего, могут оказывать влияние на жизненную стратегию. Поэтому «скажи мне, во что ты играешь, и я скажу, какие ценности ты проповедуешь».

Для любителей самых разнообразных компьютерных игр существуют тысячи сайтов. На наш запрос «Яндекс» выбрал список из 259 млн. сайтов, предоставляющих игры. Даже если допустить, что в списке очень много «зеркал» и сайтов-дублеров, все равно их огромное множество. К сожалению, для большинства педагогов и организаторов образования эти сайты еще «Терра инкогнита» – земля неизвестная. И если раньше специалисты по игре призывали учителей к проведению педагогико-этнографических экспедиций, в ходе которых нужно было собирать народные игры, то сейчас в пору заниматься не собирательством игр, а их инспектированием на просторах Интернет-пространства с целью запрещения вредоносных игр, в которых пропагандируется аморальность, секс, насилие, суицид.

Вот краткая характеристика одной из игр<sup>1</sup>: «Вроде бы заключительная часть фривольного фэнтези-сериала, где вселенские интриги – лишь фон для страстей между членами подопечной партии: кто с кем спит, кто гомофоб, кто бисексуал, а кого пора отравить» [5]. Стратегия формирования определенного отношения к определенным ценностям здесь видна налицо. Сначала человек, решивший поиграть в эту игру, выбирает определенную «партию» и принимает на себя одну из предложенных игровых ролей. В командной игре это происходит в силу жребия. Так постепенно человек начинает, например, свыкаться с мыслью, что бисексуальность – это нормально. Сначала подобное умозаключение является самозащитой, ведь такова игровая роль, далее он начинает интересоваться соответствующей темой. А дальше до апологетики подобных идей остается один шаг.

Разумеется, в Интернете есть масса положительных игр, и при разумном их использовании формируются социально-полезные навыки и ценности, соответствующие доминирующим в обществе нравственным представлениям.

### **10. Подготовка профессионалов игровой деятельности – тема дня**

В современных условиях специализация человеческой деятельности углубляется в том числе и в организации игровой деятельности. Сотни

<sup>1</sup> См.: портал Геймгруппы ([http://gameguru.ru/articles/luchshie\\_igry\\_2014\\_goda/view.html](http://gameguru.ru/articles/luchshie_igry_2014_goda/view.html)) «Название Dragon Age Inquisition. Дата выхода: 3 квартал 2014. Список платформ: PS3, PS4, Xbox 360, Xbox One, PS.

тысяч людей по всему миру работают над созданием игр и игрушек, к их производству привлекают психологов, художников, дизайнеров, аниматоров, программистов, креативщиков.

Сфера создания компьютерных игр пока остается самой динамично развивающейся. Это связано с тем, что она более всего коммерциализирована. Проявляется устойчивый интерес к разработкам в сфере деловой игры со стороны образовательных учреждений и бизнесменов. Эксперты предполагают, что расширение возможностей обоих направлений может дать их совмещение в виде тренажеров, как, например, компьютерные игры-симуляторы в управлении автомобилями, самолетами, кораблями, танками. Их использование в профессиональной подготовке повышает ее качество и сокращает сроки. Вполне возможно, что завтра такие тренажеры появятся для педагогов, воспитателей, социальных педагогов.

Все большее распространение получает профессия аниматора, так как желающих отдохнуть становится все больше. Во многих учебных заведениях, где готовят социальных работников, читается курс «Анимация». В курсе «Современные педагогические технологии» популярным среди студентов разделом является «Игровые технологии в современном образовании». В учебниках педагогики игра рассматривается как важное средство в воспитании учащихся.

И все же пока говорить о кардинальном улучшении подготовки организаторов игры не приходится. Поэтому использование игр для решения самых различных задач в сфере обучения и воспитания не соответствует как имеющимся потребностям, так и возможностям. Многие исследователи считают, что игре нужно профессионально учить всех людей. Из них потом кто-то станет педагогом, кто-то родителем, кто-то руководителем предприятия. Владая игрой, зная ее возможности, можно использовать игру на благо общества в любой сфере. Необходимо продолжать эстафету поколений, совершенствовать игру и игрушки.

В статье затронуты лишь основные тенденции взаимосвязи игры и общества, которые влияют на функционирование игры как важного канала социокультурного наследования или, проще говоря, приобщения детей к культурным богатствам общества в увлекательной, доступной и творческой форме. Меняется и сама игра, она утрачивает спонтанность, становясь все более сложной, технологичной, требующей специальной подготовки и оборудования. В то же время игра продолжает завоевывать

новых сторонников в самых различных сферах жизни общества, что свидетельствует об огромном потенциале этого вида деятельности, который еще не раз поразит нас своими возможностями.

#### Библиографический список

1. Компьютерная игра. [http://ru.rfwiki.org/wiki/Компьютерная\\_игра](http://ru.rfwiki.org/wiki/Компьютерная_игра).
2. Роллингз Эндрю, Моррис Дэйв. Проектирование и архитектура игр: Пер. с англ. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2006. – С. 39–43.
3. Компьютерный игровой рынок приносит больше дохода, чем консольный <http://www.emu-land.net/forum/index.php/topic,69574.msg1033129.html?PHPSESSID=e14oojvbi2tbu4pcar4j5hecp5#msg1033129>. Режим доступа свободный
4. Детский город профессий «Чадоград» (Россия, Челябинск) [http://otzovik.com/review\\_2333567.html](http://otzovik.com/review_2333567.html).
5. «Шпрэк» – «добрый» мультик о царстве абсолютного зла. <http://www.cirota.ru/forum/view.php?subj=19470>.
6. Лучшие игры 2014 года / Игра Dragon Age Inquisition [http://gameguru.ru/articles/luchshie\\_igry\\_2014\\_goda/view.html](http://gameguru.ru/articles/luchshie_igry_2014_goda/view.html).

## К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИКО-ДИАГНОСТИЧЕСКОМ ПОТЕНЦИАЛЕ ЧУВСТВА ЮМОРА

УДК 373.3/.5+ 371

*С.М. Юсфин*

Среди людей стало устойчивым выражение, что «юмор – дело не-серьезное». И, казалось бы, можно и согласиться, ведь хорошей шутке люди прежде всего смеются. Но в тоже время, оценивая компетентности и компетенции людей, производящих шутки, многие оценивают юмор как дело серьезное и непростое. Например, клоунада считается, при всей своей бесхитростности, одним из самых сложных дел среди нелегких цирковых искусств дрессуры, акробатики, жонглирования и т.п. Или сатирики и юмористы оцениваются людьми как высокие мастера слова. Очевидно, что составляющей юмора является данный родителями или свыше талант. Но также большую часть умения шутить многие люди осознанно или неосознанно осваивают как некое умение.

В нашей предыдущей статье, посвященной чувству юмора, мы пытались рассмотреть возможности чувства юмора как педагогического средства в сфере задач, решаемых педагогической поддержкой ребенка в образовании. Рабочим определением юмора в той статье мы использовали следующее – «ЮМОР – ЭТО УМНАЯ ГЛУПОСТЬ». И это умность, во многом, заключается в том, что шутящий или воспринимающий шутку очень проворно строит различные логики, соединяя в цепочки логических последовательностей несовместимые факты. Этот человек обычно либо находит некие основания, уже существующие в культуре, не используемые в объяснении того или иного факта, либо придумывает новое обоснование логики, либо выстраивает новую логическую цепочку. Единственным условием такого логического соединения должна быть несуразность, которая бы вызывала улыбку, эмоциональную окраску улыбки.

Закljučая данный абзац размышления, можно констатировать, что шутка – это непростая интеллектуальная способность. И таким образом, оперирование и восприятие шутки показывает некий человеческий потенциал. И, соответственно, юмор может быть использован как диагностическое средство.

Перед тем, как мы будем обсуждать в данной статье именно диагностический потенциал чувства юмора, остановимся на значимом, на наш взгляд, образовательном смысле, показываемом при использовании юмора.

### *Образовательный смысл чувства юмора*

Нам кажется, что, особенно в современном социокультурном контексте человеческого общества, актуальной становится некая интеллектуальная мобильность Человека. И это связано, прежде всего, с тем, что в современном мире очень быстрая смена различных задач, которые требуют разрешения. Причем эти задачи достаточно индивидуальны – то есть то, что приемлемо для ситуации одного Человека, становится неадекватным, нерезультативным для другого. Созданное в человеческой культуре не всегда напрямую переносимо и воспроизводимо в жизнедеятельности конкретного человека. И это связано со многими факторами как мега-масштаба, так и мини-масштаба. Мы даже не возьмёмся через запятую привести возможные факторы, которые влияют на складывание ситуаций и задач, возникающих при изменении ситуаций.

Другим параметром, определяющим задачи в современных ситуациях, является то, что ситуация бывает обычно не одна, их несколько или множество. Причем эти ситуации различны по времени, что определяет действия конкретного человека.

И продуктивность управления со множественностью ситуаций в жизни конкретного человека зависит во многом от умения переносить один свой опыт в другую ситуацию, а также быстро изменять и корректировать как понимание новых ситуаций, так и способов разрешения задач, возникающих в них.

Таким образом, ПЕРЕНОС И ПЕРЕХОД становятся важным приобретением человека. А это является одной из сверхзадач ОБРАЗОВАНИЯ. И мы это оцениваем, прежде всего, как интеллектуальный инструмент Человека.

Для того, чтобы подчеркнуть образовательную значимость чувства юмора, дадим следующий блиц-анализ, который ограничен рамками статьи. Любой человек, как конструирующий и выражающий шутку, так и воспринимающий шутку, осознавая или нет, но производит такие операции (скорее всего, это даже не полный перечень).

Человек проводит анализ складывающейся ситуации. Он выбирает или конструирует основание, по которому он и производит анализ. Причем это основание бывает значимо чем-то для человека. Результатом анализа становятся те сюжеты, факты или проявления других людей, которые требуют, с точки зрения производящего анализ, корректировки, изменения, уточнения, исключения или поддержки. Вычленяется не только сам факт, но и главные причины, обуславливающие существование данного неудовлетворяющего факта. Масштаб анализа определяет сам человек. Нужно заметить, что анализ обычно бывает многофакторным, т.е. разные стороны человеческих проявлений и поведения обдумываются в ходе анализа. И здесь используются и происходят далеко не простые мыслительные операции, которые требуют управления со стороны человека.

Другой операцией в ходе предъявления и восприятия шутки является конструирование, оформление шутки и раскодирование шутки (что характерно для процесса понимания шутки). Ведь человеку приходится вычленить логику шутки, выраженную в большинстве случаев языком и эмоциональным проявлением в общении людей. Быстро сконструировать в языке соединение нужных для шутки логик (смотри подробнее выше в данной статье), затем вычленить, подчеркнуть с помощью языка и эмоционального проявления парадокс, который вызывает улыбку. Переместить все это в свой речевой аппарат. А затем еще и сыграть, чтоб получить реакцию. Или, наоборот, среагировать и понять шутку и смысл, стоящий за шуткой.

Возможно, показываемые нами мыслительные и эмоциональные тренды очень скупы в описании, но мы пытаемся хотя бы крупными мазками представить читателю простоту происходящего в человеке шутящем либо воспринимающем юмор. Особо подчеркиваем, что показываемые нами выше операции не просто носят характеристики физиопсихических функций, которые могут быть отработаны простым повторением. Эти операции социально обусловлены, требующие наработки социального опыта человека. Получение такого опыта возможно лишь в очной коммуникации с другими людьми в контексте реальной жизнедеятельности.

Нашим заключением по данному разделу становится тезис о том, что образовательным смыслом является не просто наращивание или реструктурирование психических функций человека, но, прежде всего,



реализация этих новых функций и структур в реальной жизни человека, что требует управления со стороны человека.

### *Педагогический потенциал диагностики чувства юмора*

Перед тем, как мы предложим читателям статьи наши размышления по результатам исследований диагностики чувства юмора, обозначим тезис методологического характера о диагностике как средстве.

На одном из семинаров, проходящих последние годы в Высшей школе экономике по вопросам современных исследований в образовании, одним из экспертов выступал Д.Б. Эльконин. Семинар был посвящен одному из направлений по тематике семинаров (что не принципиально для данной статьи). Свое экспертное выступление он начал с тезиса, который мы поддерживаем. Он сказал, что в своем понимании он различает «диагностику» и «мониторинг». Далее, раскрывая этот тезис, он сказал, что диагностика предполагает некоторые содержательные положения, на основании которых проводится анализ полученных результатов. А также эти положения являются основанием для выводов по итогам диагностических исследований.

Продолжая логику данного положения, можно подчеркнуть, что мониторинг дает некоторый анализ полученных данных, но статистического характера, показывая некоторую частоту исследуемого. Поэтому смысловым переводом слова «мониторинг» будет «осмотр». И такая статистическая справка и является минимальным и обязательным результатом мониторинга.

Диагностика, на наш взгляд, в отличие от мониторинга, должна иметь своим результатом диагноз (прошу прощения за тавтологию). Под ДИАГНОЗОМ мы понимаем достаточно краткий, но емкий документ, который может содержать:

- краткое, но наглядное представление основных фактов/параметров, выявленных в ходе исследования;
- краткий и системный анализ сложившейся ситуации, показывающий не только факты, но и причины, обусловившие данные (причем они даются в некоем приоритете от самых важных к менее важным);
- также в хорошем диагнозе даются некоторые перспективы/прогноз разворачивания, а также рекомендации по изменению или поддержанию выявленной в ходе диагностики ситуации.

Квалифицированный диагностический инструмент либо использует уже созданную шкалу, либо представляет свою. Шкала помогает провести анализ полученных данных, т.е. измерить их и раскрыть взаимосвязи, а также дать интерпретацию выявленных взаимосвязей. Поскольку шкалы имеют уровневое распределение либо «от низшего к высшему», либо «от простого к сложному», либо «от меньшего к большему» и т. п., то распределение по шкале показывает и возможную перспективу продвижения ситуации.

Наше исследование восприятия юмора представляет 4 группы людей, воспринимающих юмор, или 4 типа восприятия юмора. Эти группы и дают шкалу восприятия юмора. Причем восприятие показывается на шкале от «невосприятия юмора» («нереагирования на юмор») до «сложной (комплексной) реакции на юмор».

Первая группа – это люди (соответственно и дети), никак не реагирующие на юмор. Когда кто-то произносит шутку, причем шутку, не задевающую самолюбие слушающего, это не вызывает даже улыбку на лице того, в присутствии которого шутка произносится. Необходимо отметить, что такая не-реакция на шутку проявляется постоянно, т.е. очевидно человек не понимает парадокса, какой-то необычной коллизии, которую пытается представить шутящий.

Следующая группа – это люди, которые могут лишь засмеяться, улыбнуться услышанному. Обычно человек ничего не произносит, в лучшем случае «Угу!» или «Ага!», показывая, что до него дошло что-то, вызывающее улыбку. Это неполная обратная связь, поэтому понять, воспринят ли человеком смысл шутки, сложно. Особенно это затруднительно, если общение происходит первый раз. Это может быть и ситуативной, и разовой реакцией, связанной, например, с формой шутки или с настроением слушающего человека. Поэтому для окончательного диагностического вывода требуется повторить ситуацию шутки (не повтор уже произнесенной шутки).

Третий тип реакций людей связан с тем, что обычно люди невербально реагируют на сказанную шутку, конечно, улыбаясь и смеясь. Но этим реакция на шутку не кончается. Человек произносит что-то в ответ на сказанную шутку. Но воспринимающий шутку практически не выходит «за рамки» шутки ни по содержанию шутки, ни по ее форме. Он как бы продолжает шутку. И обычно следит за реакцией на свое продолжение шутки. При удачном попадании этот контакт заканчивается взаимным смехом и улыбками.

Четвертая группа человеческих реакций на юмор характеризуется тем, что люди невербально реагируют на юмор, т.е. смеются. Могут что-то произносить в продолжение шутки. Но это обычно бывает в качестве небольшой отсрочки, небольшой паузы, которая необходима воспринимающему шутку. После этой паузы человек выдает свою шутку, которая и по содержанию, и по форме выходит за «рамки» уже сказанной шутки. И пауза нужна для того, чтобы человек в очень быстром и интенсивном режиме произвел анализ складывающейся коммуникации после сказанной шутки. Далее найти предмет/тему, по поводу которой можно построить шутку. Оформить ее языком и эмоциональным цветом. Спроектировать то, что произойдет, когда шуточный ответ будет произнесен.

Если посмотреть распределение людей по данным группам, то надо отметить, что две трети входят в группы людей, которые улыбаются шутке и продолжают шутку. Не реагируют на юмор обычно малые дети, которые не имеют опыта коммуникации с шуткой. Ведь чувство юмора не дается от рождения. Человек начинает чувствовать и воспринимать юмор по мере взросления и приобретения юмористического опыта.

#### *Условия использования диагностических процедур в педагогике*

Так сложилось в педагогической практике, что используются уже созданные диагностические методики, или авторы конструируют диагностический инструмент, а также разрабатывают процедуру ее использования. Очень часто методики берутся из психологических диагностик. Причем как сам инструмент, так и способы обработки результатов никак не адаптируются для задач педагогики. Считается, что полученные результаты психодиагностики отражают педагогическую практику взаимодействия в ходе образовательного процесса. Но это не всегда так, поскольку педагогика имеет свои диагностические параметры.

Используемые в современной педагогике диагностические процедуры проходят в специально выделенное время и часто в специально выделенных условиях, например, выделенном помещении – то есть идет обычная (не всегда очень простая работа), и искусственно происходит некая диагностика, которая много необычного должна рассказать.

И первый наш тезис об условиях диагностических процедур связан с тем, что в педагогике, в образовательной практике диагностика должна иметь характер обычной жизни, естественной, прежде всего, для ребен-

ка. Во многих педагогических исследованиях делается вывод, что «включенное наблюдение» является максимально продуктивным инструментом исследования педагогической практики.

Для обоснования естественности диагностических процедур при исследовании чувства юмора мы можем отметить, что юмор обладает очень тонкой «тканью» своего существования, которую очень легко разрушить. Так, если специально придуманная шутка может показать, понимает ли в принципе человек юмор, а также может ли он эмоционально отреагировать (т.е. улыбнуться) на шутку, то поставить задачу и отследить ход ее выполнения по конструированию шутки, либо в «рамках» предложенной шутки, либо при создании своей шутки в ответ на предложенную шутку – вообще затруднительно. Человек лучше всего это делает в естественной для него атмосфере.

В заключение мы могли бы отметить, что человек, воспринимающий юмор на определенном уровне (смотри выше), адекватно ведет себя при создании шутки. Для примера, если человек никак не реагирует на шутку другого, то сам пошутить он практически не может. Но чувство юмора можно усилить, если постоянно практиковать его в общении.

# Раздел III. ПРАКТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ СИРОТ

## ВСТРЕЧА С НЕИЗВЕСТНОСТЬЮ...

УДК 376.6 + 316.7

*А.Б. Дымов, Е.Р. Иванова, М.А. Линник*

С чем у Вас, дорогой читатель, ассоциируется неизвестность? Когда подобный вопрос мы задавали на нашем мастер-классе «Встреча с неизвестностью», то получили целый веер разнообразных ассоциаций, начиная от «тёмного ящика» и «устройства на работу» и заканчивая «полетом в космос». Действительно, встречаться с тем (или кем), что не известно, человек может по-разному.

Для нас, как педагогов, которые работают в подготовительном отделе «Большой Перемены» (ПО) и встречаются со студентами, которые пришли к нам впервые, тема неизвестности особенно актуальна. Мы проходим определённую ситуацию знакомства с этим новым, неизвестным нам ребенком – потенциальным студентом «Большой Перемены». И хотим быть готовы к этой встрече, поскольку она ответственная и от нее зависит наше дальнейшее взаимодействие. С другой стороны, мы понимаем, что для ребёнка «Большая Перемена» – это новая ситуация, которая в разы превышает по уровню неизвестности нашу.

У каждого из наших ребят непростой и насыщенный разными событиями жизненный опыт, и с ситуацией неизвестности каждый из них встречался по-своему. То есть можно утверждать, что опыт такой встречи у них есть, однако мы замечаем, что, встречаясь с неизвестностью из раза в раз, ребята действуют в ней стихийно, часто «наступая на одни и те же грабли». Это создает большое количество проблем в их жизни и способствует во многих случаях чувству неуспешности. Например, один из наших студентов, будучи неоднократно обманутым незнакомцами, при встрече с новым человеком не проявляет осторожности и действует интуитивно, будто забыв о предыдущем опыте. Между тем, исследуя, как

он попал в такую ситуацию, мы понимаем, что есть определенные ЕГО мотивы и действия, которые привели к тому результату, который он имеет. Из-за того, что студент НЕ РАСПОЗНАЕТ ситуацию неизвестности при очередной встрече с ней и не понимает, как он может с ней справиться, он каждый раз ее проживает заново, спонтанно. Не понимая своих способов, он не может их изменить. Единоразы успешно пройдя такую ситуацию при поддержке, не может перенести способ на следующую ситуацию.

Часто даже новое неизвестное слово, или блюдо, или место вызывает настороженность и опасения у ребят, вплоть до отвержения. Они боятся «идти в неизвестность», знакомиться с ней, предпочитая старое и привычное. У наших же ребят часто страх тормозит развитие, не дает им быть успешными в учебе, с интересом осваивать новое. Другую, «положительно заряженную» часть эмоциональной палитры – интерес, любопытство, азарт при встрече с новым, неизвестным ребята проявляют значительно реже.

Мы размышляли над тем, что ДЕЛАЕТ человек в ситуации неизвестности (встречи с новым) из опыта ПО, определив как главные деятельности поисковую и ориентационную [1]. Понимая важность эмоциональной компоненты в поведении человека, особенно при встрече с неизвестным, в данной статье мы попробуем продемонстрировать тесное переплетение таких составляющих, как эмоции и действия, их влияние на разрешение той или иной ситуации.

### Ситуация неизвестности и эмоционально-деятельностный тупик

Ситуация неизвестности – это такая ситуация, в которой я не могу поставить для себя задачу и разрешить её и даже определить, к какому классу задач она относится. Представьте себе школьника на олимпиаде, который знает множество стандартных алгоритмов решения задач, однако ему попадается задача, к которой не подходит ни один из изученных им способов, и непонятно, как к ней приступить. Часто ситуация неизвестности сопряжена с эмоциональными переживаниями. В том числе с негативными эмоциями страха, тревоги, потерянности. Одна из главных ее характеристик – ДЕЗОРИЕНТАЦИЯ (потеря ориентиров). Ярким проявлением попадания человека в ситуацию неизвестности может являться **эмоционально-деятельностный тупик**, при котором человек испытывает сильные негативные эмоции, блокирующие его действия.

Известно, что новая ситуация вызывает у живых организмов стресс, который является неспецифической системной адаптивной реакцией нашего организма на новизну. В целом, механизмы, протекающие в организме человека и животных под воздействием стресса, одинаковы.

Можно выделить два основных типа поведения при стрессе: реакция «борьба или бегство» и «реакция затаивания», они присущи как животным, так и людям. При встрече с неизвестностью некоторые люди склонны впадать в «ступор», «зависать», «застывать», замолкать. Другие, наоборот, начинают вести себя агрессивно, производить какие-то разрушительные действия, кричать, ругаться и так далее. Данное поведение можно интерпретировать как обусловленное чувствами страха, растерянности, волнения, тревоги. Многие из этих реакций мы наблюдали у наших учеников при встрече с неизвестностью. Но если обратить внимание на самих себя, нетрудно отметить, что и педагоги часто испытывают страх и волнение при встрече с учеником, как с новой ситуацией, а также раздражение, растерянность и даже отторжение по отношению к ученику.

Наши наблюдения говорят о том, что негативные эмоции педагога и студента в ситуации неизвестности могут усиливать друг друга подобно эффекту синергии. Эффект синергии определяется как суммирующий эффект взаимодействия двух или более факторов, характеризующийся тем, что их действие существенно превосходит эффект каждого отдельного компонента в виде их простой суммы. Так и в нашем случае – негативные эмоции, испытываемые по отдельности двумя людьми, педагогом и учеником, усиливают друг друга и могут привести и ученика, и (что тоже бывает) педагога в эмоционально-деятельностный тупик.

Рассмотрим теперь характерные особенности встречи наших студентов с ситуацией неизвестности и трудности, которые у них возникают.

### ***Трудности студентов при встрече с неизвестностью***

Первую трудность мы обозначили как ***ложные ориентиры***. Особенность наших ребят заключается в том, что часто они не чувствуют, что находятся в ситуации неизвестности, которая требует от них понять свое эмоциональное состояние, принять какое-то решение к выходу из этой ситуации, а действуют в ней как в привычной, знакомой ситуации. Вследствие этого способы оказываются неадекватными новой ситуации.

Например, студент знает и имеет в опыте, что можно взять деньги в долг и потом их вернуть, в том количестве, которое он брал. Когда возникла новая ситуация: ему не дали в долг денег, – то знакомый способ «брать займы» он перенес на банк. *Идет в банк, берет деньги под большой процент (не зная, что такое проценты) и в реальности оказывается должником крупной суммы денег, попадая в опасную ситуацию.* В нашем случае, к счастью, рядом оказался ответственный взрослый (куратор студента), который помог разрешить ситуацию. Однако при иных обстоятельствах все могло бы закончиться хуже.

Мы видим, что наш студент действовал в новой, неизвестной ситуации с банком, как в известной. Таким образом, способ, на который он сориентировался, оказался ложным ориентиром. Почему это произошло? У молодого человека есть желание и способ его удовлетворения. Он неоднократно этот способ воспроизводил и получал желаемый результат. Более того, он действовал по ПРАВИЛУ: взять деньги займы и отдать их обратно. Также он планировал поступить с банком, о котором узнал, что там можно взять деньги. Однако ОБСТОЯТЕЛЬСТВА обращения в банк оказались НОВЫМИ, и при новых обстоятельствах ПРАВИЛА ИЗМЕНИЛИСЬ. Чтобы быть адекватным ситуации, наш студент должен был понять это и изменить свои действия, отступив от привычного правила.

Действует ли студент в этой ситуации как субъект или просто проявляет активность? Он поставил цель (получить деньги), затем нашел способ и пришел к определенному, желаемому результату (получил деньги). Казалось бы, он является субъектом, поскольку ставит цели, подбирает способы и реализует их, достигая результата. Однако мы считаем, что назвать его субъектом в данной ситуации нельзя. Субъект будет подбирать способы, АДЕКВАТНЫЕ данной ситуации. Вряд ли в социуме поймут и примут такие способы, как у нашего героя; его способы не адекватны, поскольку с правилами банка не согласованы. Не видя последствий своих действий и не умея оценить способ, учесть новые обстоятельства, он действует неверно, более того, НЕПРАВИЛЬНО, то есть, нарушая правило: «вернуть с процентами».

Возвращаясь к тому, что ребята попадают в, казалось бы, похожие ситуации и продолжают использовать неэффективные способы, можно отметить, что это – результат отсутствия рефлексии собственных действий, в том числе выбранных способов. Скорее всего, это умение у ре-



бят отсутствует или не развито вследствие того, что в детстве с ними не разбирали ситуаций, которые с ними произошли, не ставили им вопросы, над которыми они сами должны были подумать, не разбирали их способов действия и не создавали условий для того, чтобы они могли сопоставить эти способы с ситуацией и со всеми последствиями. А, например, сразу наказывали или исправляли ситуацию ЗА НИХ. Тенденция к наказанию, в том числе само-наказанию, в случае совершения ошибки вместо поиска способа ее самостоятельно НАЙТИ, ПРИЗНАТЬ и ИСПРАВИТЬ – частое явление у наших студентов. Вследствие этого: 1) закрепляется страх самостоятельных проб и ошибок; 2) пропадает интерес или мотив решать проблемы самостоятельно. Случается, когда молодой человек (наш студент) договаривается с педагогом, а потом нарушает эту договоренность, ему легче сказать потом «я с Вами не договаривался» или попытаться скрыть нарушение, чем конструктивно его проработать.

Трудность вторая – **страх совершить ошибку**, из-за которого они боятся попробовать сделать что-то новое, не выходя за рамки привычных способов. Поддержка студента в преодолении этого страха позволяет выйти на новый уровень в ситуации встречи с неизвестностью, повышает шанс решения новых, нестандартных задач и в учебной деятельности, и в жизни, или, наконец, помогает найти выход из старых, казалось бы, неразрешимых проблем.

Встретившись с незнакомой ситуацией, студент, как, возможно, любой другой человек, может испугаться совершить какие-то действия по поводу этой ситуации, посчитав себя неспособным к этому. Как следствие, разрешение ситуации откладывается на будущее, превращаясь рано или поздно в проблему для этого человека. Такие ситуации возникали ранее у наших студентов, и, к сожалению, имеют место и сейчас. Они связаны, например, со своевременным обращением к врачу; сдачей вовремя домашнего задания, отработок, зачетов, экзаменов и т.п.; взаимодействием между самими студентами и между студентом и педагогом. Если бы человек пересилил свою боязнь и начал действовать, пускай и ошибаясь, то это было бы более полезным для самого человека в плане урока на будущее. Совершив ошибку, человек начинает ИСКАТЬ другой способ разрешения ситуации.

Вот один из примеров учебной ситуации, в которой педагог идет на риск совершения ошибки с последующей «работой над ошибками» (из записей педагога):

*«Сегодня с С. заказывали электронные билеты в поездку. Для студента заказ электронных билетов был новой ситуацией, никогда раньше он этого не делал. Выполнять эту задачу он взялся сам и очень хотел довести дело до конца. Задача была для данного студента новая и сложная, но посильная (лежала в области его ЗБР). Нужно было заказать билеты на поезд туда и обратно на небольшую группу. С. зарегистрировался на сайте РЖД. Мы благополучно заказали билеты из Москвы для всех участников. С. освоил последовательность действий и понял, что важно внимательно проверять все данные о пассажире, которые он вбивает при заказе билетов.*

*Обратные билеты студент заказывал уже более самостоятельно, я отошла, оставив его работать одного, и периодически подходила спросить, как продвигается дело, и проверить данные (при заказе билетов на группу лучше, чтобы данные проверяли 2 человека). С. был с этим согласен и сосредоточенно занимался внесением данных. Вначале при заказе обратных билетов С. допустил ошибку – стал заказывать билет не в Москву, а из Москвы. Я обратила внимание на эту ошибку. Спросила, понял ли он. Он подтвердил, что понял. К сожалению, а, может быть, к счастью, в данной ситуации, я не достаточно внимательно проверила, как он понял ошибку. Через некоторое время я подошла, чтобы проверить информацию о пассажирах. Данные он вбил правильно (я сверила). Вроде бы все верно. Отлично. Мы оплатили билеты с карточки педагога (моей) и С. распечатал билеты для каждого участника.*

*Он собирался продолжить и заказать билеты для остальных участников поездки, и я его в этом поддерживала. Я решила, что, т.к. он уже понял механизм заказа билетов и сам это чувствует, он должен справиться без особых проблем и уложиться во времени. Однако С. подошел в недоумении, потому что при заказе билетов для второй группы участников он не мог найти нужный номер поезда.*

*При внимательном рассмотрении, я обнаружила, что С. заказал билеты из Москвы, а не обратно. То есть повторил ту ошибку, которую допустил вначале. У нас было 2 билета туда и ни одного обратно! Когда я это сказала, указав на данные билеты, он понял, что допустил ошибку.*

*Как видно из этой ситуации студент совершил ошибку, но и педагог совершил ошибку, недостаточно внимательно всё проверив.*

*– Я виноват, – сказал С.*



Студент понял и принял ошибку на себя, однако преодолеть эмоции и выйти в деятельность не мог.

– Но что же теперь делать? – спросила я и... стала искать выход. Как точно исправить ситуацию, я пока не понимала. Но понимала, что первый шаг, чтобы и студент не переживал, и самой начать действовать, – это справиться с эмоциями. И тогда происходит выход в поисковую деятельность. Чтобы он слишком не переживал, отметила: «Да, мы ошиблись. Сейчас важно ошибку исправить». Один из педагогов, который много раз заказывал электронные билеты, подсказал, что в этом случае нужно делать возврат. Это помогло сэкономить время на поиск.

Я поискала на электронных билетах надпись о возврате билета. Нашла: «Отменить электронную регистрацию» и «Вернуть деньги на карту». Я спокойно проговорила ребятам, что делаю и чувствую, хотя внутри волновалась (рядом стоял еще один сочувствующий студент). Затем нажала «Вернуть деньги на карту». Получилось! Из 1600 руб. с копейками нам вернули 1416 с копейками.

Итак, остановилась я, отмечая этот факт.

– Смотри, нам вернули не всю сумму денег.

– Почему? – спросил С.

– Потому что при возврате билета некоторая сумма снимается.

Я попросила его записать то, что мы узнали. Это была отдельная небольшая математическая задача для студента на будущее – посчитать, сколько денег было потеряно, поскольку надо их вернуть участникам. Мы зафиксировали все сведения об ошибке, уточняя их у студента. Мне было важно, чтобы он тоже проговаривал эти данные, уходя от эмоций, и в то же время включался в ситуацию действительно, постепенно переходя в деятельность по исправлению ситуации (ошибки). С. переживал за ситуацию и заинтересованно участвовал в этом деле.

Потом решим, как ее исправить. Это отдельная задача и сейчас на нее нет времени, – рассудила я. То, что мы должны сделать сейчас, – это вернуть билеты и вернуть деньги на карту.

– Сделаем то, что можем, – я это проговорила ребятам и самой себе, – на одного участника вернули. Так. Дальше.

Затем я начала проделывать это с другим участником. И... передала ответственность С., чтобы он тоже мог быть участником возврата, т.е. действия, которое приводит к исправлению ошибки. Он сделал

это для двух других участников. Как раз попробовал и закрепил действие уже самостоятельно. Сделали возврат! Ура!

Договорились с С., что заказом обратных билетов займемся завтра. Несмотря на то, что он мог отказаться от дальнейшей деятельности, С. решил все доделать до конца, не скинул с себя задачу «заказ билетов для группы» и готов был компенсировать все потери участников своими ресурсами (правда, мы затем выбрали иной способ, разделив ответственность, за счет специальной статьи расходов на поездку «незапланированные расходы»). На следующий день он завершил работу и заказал обратные билеты уже без ошибок, понимая, что нужно сделать иначе. Решение второй части – исправление ошибки – потребовало математических расчетов, осознания того, кому и что нужно вернуть и каким способом. Кроме того, мы узнали, что делать, если ты совершил подобную ошибку, как ее можно исправить и каковы потери. Игра стоила свеч. Я думаю, в данном случае так.

Иногда нужно ошибиться, чтобы затем действовать по-другому или понять ситуацию более глубоко. При совершении ошибки все вокруг начинают смеяться или проявлять недовольство. Это было для студента привычно. Он видит себя виновником случившегося. И для того, чтобы посмотреть на ситуацию иначе и действовать в ней конструктивно, нужна специальная поддержка – и деятельностью, и объяснением иного видения. Это исправление ошибки из иной уже области – из области восприятия Человеком себя как деятеля».

Педагог видит ситуацию как учебную. Студент взялся за решение трудной, новой для него задачи. Он взял на себя ответственность и хотел довести дело до конца. В ситуации ошибки он не скинул ответственность и стал участвовать в ее исправлении, более того, научился это делать. Педагог шел на определенные риски. Денежные потери мы покрыли. А педагог предложил студенту следующую задачу – поскольку теперь у него (студента) есть ценный опыт заказа билетов на группу, он знает, какие ошибки могут быть и как их можно исправить, то он может поделиться этим опытом с другими, подготовившись и выступив на Студенческой конференции. Студенту понравилось это предложение, и он согласился. Эта задача была связана с закреплением пройденного через рефлексия опыта, очень важная в Подготовительном отделении...

Попадая в ситуацию неизвестности и распознав её, человек обычно действует методом проб и ошибок. Мы считаем, что следование ему

является в ситуации неизвестности естественным и полезным, а сам метод сопряжен с поисковой деятельностью. Конечно, ситуация, описанная выше, сопряжена с определенным уровнем риска. Начинается в ПО все с менее рискованных проектов.

*Например, один наш студент в рамках своего проекта в программе «Самоучка» решил научиться готовить разные блюда в микроволновой печи. Он составил меню, нашёл и выписал рецепты, список необходимых продуктов, и, несмотря на тщательное планирование, ситуация приготовления кекса стала для него ситуацией неизвестности, сопряжённой с довольно сильными и выраженными эмоциями волнения и беспокойства. В процессе приготовления наш студент пробовал следовать рецепту и отходить от него, уменьшать и увеличивать количество тех или иных ингредиентов, когда в результате получалось нечто несъедобное, пробовал уменьшить и увеличить время приготовления. По итогам четырёх попыток он получил желаемый результат в виде вкусного кекса. В данном случае мы можем отметить, что совершалась поисковая деятельность. На наш взгляд, опыт метода проб и ошибок – ценный, особенно если потом проводится рефлексия, отслеживаются причинно-следственные связи, разбираются способы, которыми действовал студент (в данном случае это было сделано совместно с педагогом). Метод проб и ошибок в ситуации неизвестности является одним из возможных сценариев поисковой деятельности (человек ищет и, возможно, находит ориентиры). Подробнее о поисковой и ориентационной деятельности в ситуации неизвестности мы писали ранее [1].*

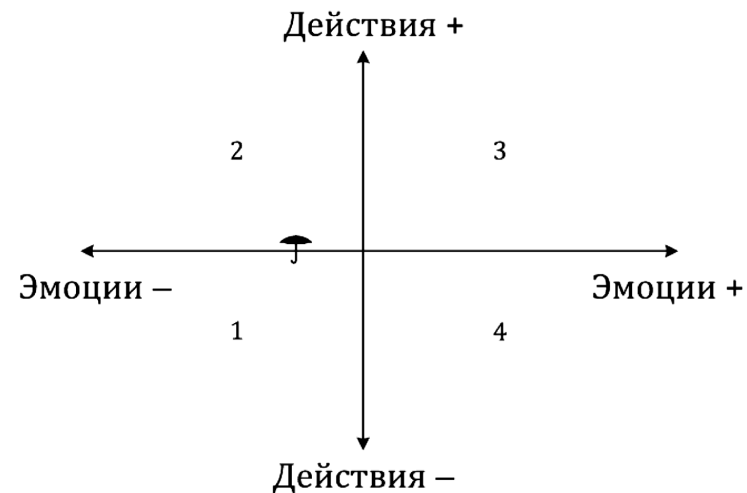
Трудность третья – это **неумение рефлексировать**, отсутствие такой привычки. И в подготовительном отделении «Большой Перемены» отдельное внимание педагогам важно уделять именно становлению рефлексии у студентов (см. выше пример).

В педагогической практике мы тоже пробуем, ошибаемся, находим, затем на педагогическом консилиуме проектируем, как в этой ситуации надо себя вести. Значит, не надо бояться проб и ошибок. Такой метод тоже приемлем для педагога, по крайней мере, для педагога ПО он является наиболее допустимым, поскольку степень неизвестности более высокая. Если педагог блокирует в себе способность действовать методом проб и ошибок, то у него не будет ресурса принять и научить этому ребенка. Важно, чтобы после проб и ошибок деятельность педагога была отрефлексирована. Если мы все время от себя требуем действовать

правильно, то не выходим за пределы своего стереотипа. Стереотипное действие – перенесение «правильных» способов из прошлого опыта в новый. Воспроизведение одних и тех же когда-то эффективных способов в неизвестной ситуации и у студента, и у педагога может вызвать неадекватное ситуации поведение. Признание правильным и верным метода (пути) ПРОБ и ОШИБОК в ситуации НЕИЗВЕСТНОСТИ открывает человека для ПОИСКА. В этой связи в ПО важно организовать такие условия, чтобы ребята могли действовать методом проб и ошибок, а в дальнейшем, после проживания события, могли отрефлектировать способы, действия, мотивы, цели, результат и т.д.

### *Эмоционально-деятельностное поле*

Выделив основные трудности наших студентов в ситуации неизвестности, вернёмся к эмоциональной составляющей нашего исследования. Как было отмечено ранее, эмоции и деятельности тесно связаны между собой, и для того, чтобы лучше понять эту связь и проанализировать возможные способы работы со студентом в ситуации неизвестности, предлагаем обратиться к схеме эмоционально-деятельностного поля (ЭДП) (рисунок 1).



*Рисунок 1 – Схема эмоционально-деятельностного поля*

На этой схеме эмоции условно разделены на отрицательные, нейтральные и положительные в виде горизонтальной оси (посередине – нейтральные эмоции), а действия – в виде вертикальной оси (внизу деструктивные действия или же бездействия). Эмоционально-деятельностный тупик (ЭДТ) на схеме соответствует сектору 1.

Рассмотрим применение схемы эмоционально-деятельностного поля на примере нашего студента Ж., который пришёл в образовательный центр, когда ему было 16 лет. На тот момент он недавно перешёл жить в приёмную семью, до этого восемь с половиной лет проживал в коррекционном интернате. Одна из трудностей, которую отмечали и педагоги, и опекун Ж., была его реакция «бездействия», «зависания» в новых для него ситуациях. Это поведение препятствовало его адаптации в приёмной семье, школе и у нас в «Большой Перемене». Поэтому, работая с этим студентом в разных пространствах подготовительного отделения (ознакомительные занятия по предметам, программы «Самоучка», «Английский клуб», взаимодействие с куратором), мы наблюдали за тем, какая связь существует между его эмоциями и действиями, и старались находить условия, которые могли бы обеспечить выход из вышеописанного состояния, порой близкого к ЭДП.

Рассмотрим две ситуации с этим студентом в программе «Английский клуб» и на конференции программы «Самоучка», отметим передвижение студента по эмоционально-деятельностному полю и кратко обозначим условия, в которых эти переходы были бы возможны.

#### Ситуация 1.

*Проходит занятие «Английского клуба», посвящённое традиционным блюдам англоязычных стран. Это одно из первых занятий в программе для Ж. В конце занятия педагог-ведущая бросает участникам мяч и называет одно из пройденных слов по-русски, ребятам нужно перевести на английский. Для Ж. это новая ситуация, и, когда подходит его очередь, он не может ответить. Он закрывает лицо руками, качает головой. Педагог предлагает ему посмотреть на доску, затем произносит слово сама и доброжелательно просит его повторить. Ребята тоже подсказывают, но Ж. выглядит смущённым.*

Разбирая этот эпизод по видеозаписи, мы предположили, что наш студент находится на границе первого и второго сектора ЭДП. Его эмоции мы определили скорее как отрицательные: он зажат, смущён, вряд

ли ему приятно выглядеть неуспешным в такой ситуации. Действий нет. Этот момент обозначен на схеме значком «зонтик» (рисунок 2).

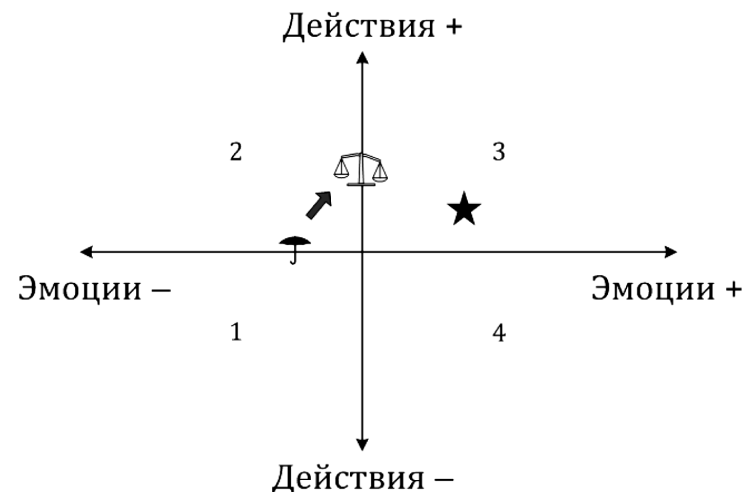


Рисунок 2 – Схема переходов в ЭДП при анализе видеофрагмента с участием Ж. на встрече «Английского клуба»

К счастью, описываемый нами эпизод на этом не заканчивается. Педагог наклоняется к Ж., устанавливает с ним зрительный контакт, подбадривает его, ещё раз произносит английское слово медленно и понятно. Теперь Ж. удаётся его произнести, все аплодируют его успеху. Теперь можно сказать, что наш студент находится между вторым и третьим секторами ЭДП (значок «весы»). Его эмоции можно оценить как нейтральные или, возможно, положительные, а также увидеть, что действия тоже присутствуют. Важно задать вопрос: за счёт чего произошёл этот переход? В нашем случае можно выделить следующее:

Искренняя заинтересованность педагога в успехе студента.

Создание доброжелательной атмосферы в коллективе (о том, как это делается, см. [2]).

Использование тактик педагогической поддержки – тактики помощи (подробнее см. [3]).

Коррекция изначальной задачи (вспомнить и произнести слово) до сильной для студента (той, что находится в зоне его ЗБР).

## Ситуация 2.

Ж. выступает на конференции программы «Самоучка» с докладом на интересную ему тему – о грузовиках его любимой фирмы. В рамках программы «Самоучка» ребята, которые приходят в ПО «Большой перемены», выбирают абсолютно любой интересующий их вопрос, исследуют различные источники информации по этому вопросу, составляют и редактируют сообщение по теме и выступают с ним на студенческой конференции. Конечно, к моменту выступления на конференции Ж. удалось частично адаптироваться в ПО, но проблема реакции бездействием и «ступором» на новые ситуации не была решена полностью, а ситуация выступления с последующей дискуссией была, несомненно, ситуацией новой. Просматривая видефрагмент с выступлением Ж., мы с коллегами, а потом и с участниками мастер-класса, пришли к выводу, что в этой ситуации неизвестности он однозначно находится в третьем секторе ЭДП (значок «звездочка»). Его эмоции положительны: держится уверенно, поза расслабленная, но не пассивен, в голосе слышится гордость за проделанную работу). Действия тоже присутствуют – активные и конструктивные: ему удаётся не только рассказать (а не прочитать по бумажке), но и справиться с техническими трудностями в презентации, не растеряться при вопросах, на которые он прямо сейчас не может дать ответ. И снова попробуем определить, что обусловило его нахождение в этом секторе ЭДП:

Работа с интересом студента (мы поддержали его интерес к профессии дальнобойщика, несмотря на то, что его опекуну этот интерес казался детским и бессмысленным).

Создание доброжелательной атмосферы на мероприятии.

Работа куратора и педагогов по общим задачам, выделенным на пед. консилиуме, общее понимание трудностей и возможностей студента.

Рефлексия, проведённая со студентом на разных этапах его занятий в ПО, по отношению к его собственным эмоциям и действиям.

Использование схемы эмоционально-деятельностного поля в рефлексии работы со студентом помогло нам увидеть и описать эмоционально-деятельностную зависимость, а также выделить условия, при которых возможно выведение студента из эмоционально-деятельностного тупика (или состояния, близкого к нему), т.е. возможна положительная динамика. Подводя итоги этой работы, мы также задумались о том, ЧЕМУ не-

обходимо УЧИТЬ студентов в первую очередь, чтобы они могли быть успешными при попадании в ситуацию неизвестности, когда переходят в учебное отделение или начинают свой жизненный проект, в том числе за пределами «Большой Перемены». Мы предполагаем, что для этого у человека в арсенале должна присутствовать определенная БАЗА, содержащая примерно следующие УМЕНИЯ:

- умение снять негативные эмоции;
- умение распознать ситуацию неизвестности;
- умение найти нужные ориентиры (способы действия);
- умение выделить среди множества ориентиров те, которые были бы адекватны данной ситуации (отделить ложные ориентиры);
- умение выдвигать предположения, гипотезы;
- умение пробовать действовать, не боясь совершить ошибку;
- умение выбирать, сравнивать, выделять наиболее существенные признаки, анализировать, проектировать, рефлексировать;
- умение оценивать последствия.

Исследуя нашу практику в этом году и переосмысливая наш взгляд на предназначение подготовительного отделения «Большой Перемены», мы увидели его как потенциальную площадку для отработки тех умений, которые лежат в основе прохождения и проживания ситуации неизвестности. И здесь, в подготовительном отделении, ситуация неизвестности становится не только новой, но и ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ситуацией для студента. И если во всякой новой жизненной ситуации человек может встретиться с неизвестностью, то здесь он может НАУЧИТЬСЯ встречаться с ней, точнее, мы можем создать условия для того, чтобы он научился. Если человек может опыт эффективного действия в ситуации неизвестности перенести в новую ситуацию, осознав способы и средства, его шанс быть самостоятельным и ответственным в реальных жизненных условиях повышается! Для нас это очень важно, как для организации людей, поставивших цель поддержки студентов в их способности быть самостоятельными и жить в современном мире. И мы полагаем, что это важно и для нашего общества, в котором ребята становятся более адекватными, способными решать новые жизненные задачи.

В заключение нам хочется выразить благодарность нашим коллегам и консультантам: *Нине Николаевне Михайловой* и *Семену Михайловичу Юсфину*, при помощи которых мы смогли увидеть, как те различные



педагогические инструменты, которые мы применяем в нашей работе, можно использовать для размышления и описания встречи с неизвестностью в нашей практике, за внесение иного взгляда на метод проб и ошибок и выход на универсальную базу умений при встрече с неизвестностью. Мы выражаем искреннюю признательность и благодарность **Зинаиде Ивановне Лозинг** за внесение нового опыта, участие в разработке этой темы и совместное проведение мастер-класса на IV Международной научно-практической конференции «Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования».

#### Библиографический список

1. Дымов А.Б., Линник М.А. Зачем подготовительное отделение в «Большой Перемене»? // Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы III Международной научно-практической конференции (г. Москва, 23–24 апреля 2015 г.) / редколл: Н.Н. Михайлова [и др.]. – Москва: Пробел, 2015. – С. 121–131.
2. Иванова Е.Р., Злобина О.А. Программа Английский клуб в Большой Перемене: как откликнуться на разные интересы студентов // Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы III Международной научно-практической конференции (г. Москва, 23–24 апреля 2015 г.) / редколл: Н.Н. Михайлова [и др.]. – Москва: Пробел, 2015. – С. 171–178.
3. Касицина Н.В., Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Четыре тактики педагогической поддержки: эффективные способы взаимодействия учителя и ученика. – СПб: Изд-во Речь, 2010.
4. Михайлова Н.Н., Рязанова И.П. Подготовительное отделение Образовательного центра «Большая Перемена» как первый этап социокультурной реабилитации сирот // Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы III Международной научно-практической конференции (г. Москва, 23–24 апреля 2015 г.) / редколл: Н.Н. Михайлова [и др.]. – Москва: Пробел, 2015. – С. 105–120.

## ПОЛИПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ РЕЧЕВЫХ ТРУДНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

УДК 372.881.161.1 + 371.33 + 371.123

*О.А. Злобина,  
Н.М. Курилова,  
Е.А. Плотникова,  
Н.Л. Филонов,  
Л.Э. Царгуш*

**П**еред Вами статья, авторами которой является коллектив «речевиков» Образовательного центра «Большая Перемена» (далее БП). Наш Образовательный центр оказывает социальную и образовательную поддержку детям-сиротам. При центре работает исследовательская группа под руководством ведущего научного сотрудника Института изучения детства, семьи и воспитания РАО Н.Н. Михайловой. Наша команда второй год в составе пяти человек принимает участие в исследованиях речевых трудностей студентов. Это логопед Л.Э. Царгуш, педагог развития речи Е.А.Плотникова, педагог русского языка Н.М.Курилова, руководитель Английского клуба О.А. Злобина, руководитель Школы общения Н.Л. Филонов.

Казалось бы, что может объединить столь разных людей: разных по возрасту и жизненному опыту, разных по предмету обучения, разных по системе образования, разных по методике преподавания? Но в этой разности кроется нечто, объединяющее всех нас, – это предмет исследования – речь наших студентов. Каждый специалист, заявленный соавтором этой статьи, так или иначе работает со студентом, используя речь как объект исследования и одновременно как инструмент достижения цели. В своей статье мы бы хотели рассказать о складывании наших усилий и совместной работе в качестве полипрофессиональной общности, об исследовании «речевых трудностей» наших студентов, о попытках создания индивидуальной программы развития речи с целью устранения выявленных «речевых трудностей».

Надеемся, что эта статья будет интересна тем, кто работает со словом, кто пытается улучшить речь своих учеников, кто ищет свои пути



повышения качества речевой деятельности учащихся, да и всех тех, кому интересна сама речь как самостоятельный объект изучения.

В этой статье вы не найдете конкретных методик по устранению «речевых трудностей», но увидите путь, который прошел наш коллектив. Наш личный опыт может быть для кого-то послужит отправным пунктом, а для кого-то маячком в поисках своей истины.

## ДЛЯ ЧЕГО И КАК СКЛАДЫВАЛАСЬ КОМАНДА РЕЧЕВИКОВ

При всем многообразии трудностей, которые испытывают наши студенты, особо выделяются речевые трудности. Они, по нашим наблюдениям, проявляются во всех сферах деятельности студента, будь то учеба, общение с окружающими, формулирование своих мыслей и желаний, да и просто при пользовании гаджетами, что так актуально для молодежи. Вот в таких условиях и под давлением таких обстоятельств постепенно, в течение двух последних лет внутри БП сложилась команда «речевиков». «Речевиками» мы сами себя назвали несколько лет назад, занявшись исследовательской деятельностью, потому что объектом изучения для нас стала именно речь и трудности, которые возникают у ребят в результате неумения грамотно формулировать свои мысли.

Поскольку БП работает как учреждение дополнительного образования, студенты приходят к нам после учебы (колледжа, школы) или после работы. И конечно, у студентов всегда в наблюдается дефицит времени, которое они могут посвятить учебе. Как бы ни была у студента запущена ситуация с успеваемостью, в рамках его индивидуальной программы в БП на один предмет обычно выделяется только одно, максимум два занятия в неделю. Для педагогов, таким образом, остро стояла проблема сбережения времени студента без потери эффективности своей работы. Путь к решению этой проблемы обозначился за счет складывания усилий всех педагогов, так или иначе имеющих дело с речевой деятельностью наших студентов.

Но происходило это, скажем прямо, непросто. Все мы довольно успешны, профессиональны и востребованы в своих собственных предметных практиках. Наше соединение стоило нам многого – пришлось выйти из собственной практики, научиться понятно объясняться друг с другом при описании своей логики работы со студентом в области развития его речи, соотнести с коллегами основные понятия и даже разрабо-

тать новые, совместно разработать основную линию в работе с каждым из студентов. Было много долгой и трудной работы, споров, несогласий. Но были и методические открытия, были успехи, была радость от результатов, которые начали показывать наши студенты.

Очень поддерживала нас наш научный руководитель Нина Николаевна Михайлова. Она помогала каждому описывать свою практику, увидеть свои сильные и слабые стороны. Два года назад, от индивидуальной поддержки каждого из нас она перешла к постановке новой исследовательской задачи: «Как вы, педагоги, работающие с речью, можете помочь друг другу? Как за счет кооперации вы можете оптимизировать свою работу и сэкономить время студента?» В попытке ответить на эти вопросы мы взялись за сверку наших практик друг с другом.

Пожалуй, главной трудностью была необходимость **перестраивать свою практику**, в связи с новыми целями, лежащими вне индивидуальной практики каждого из педагогов. Как нам представляется, со сложностями такого рода складывания отдельных специалистов в полипрофессиональную команду может столкнуться любой коллектив, и начиная подобного рода эксперимент, важно быть к этому готовым. Хотелось бы выделить те трудности, с которыми столкнулись мы, и поделиться способами, которые нам помогли с ними справиться.

**1. Разобщенность педагогов.** Обычно учитель работает в паре с учеником или же с группой учеников. Это привычный образ, так учат профессионалов, и так повсеместно организована педагогическая практика. Есть МОЙ предмет и МОИ ученики. Так и было раньше в БП до тех пор, пока здесь под руководством научных руководителей не начали работу *семинары исследовательской группы педагогов*. Совместное исследование своей практики на этих встречах – это возможность обсудить индивидуальные и общие проблемы, проанализировать их и спроектировать пути решения. В недрах исследовательской группы и зародилась идея складывания усилий педагогов разных предметных областей для решения одной проблемы. Также в реализации командной работы помогает другая организационная форма – *педагогический консилиум*, которые мы проводим в БП уже третий год. Именно опыт успешного согласования деятельности педагогов на педконсилиумах вдохновил нас на новое объединение.

Особую роль в ситуации складывания сыграло **доверие** друг к другу. Постепенно мы начали понимать, что для того, чтобы перестроить-

ся, надо принять недостаточную оптимальность или эффективность своей практики, которая, скорее всего, будет обнаружена в результате анализа. И только безусловное доверие и уважение друг к другу помогло каждому из нас принять этот личный вызов и пережить его при поддержке коллег. Рефлексируя сейчас этот период, мы можем сказать, что интуитивно и постепенно менялось наше отношение к своей собственной педагогической практике, а наша совместная деятельность начинала принимать все более целенаправленный осознанный характер.

**2. Сложность в понимании практики друг друга.** Каждому из нас пришлось приложить немалые усилия, чтобы понять, что же делают на своих занятиях коллеги, занимаясь речевым развитием студента.

Поначалу это не казалось трудным. Напротив – каждый из нас с радостью делился своей практикой и изучал чужие. Но когда мы принялись за поиск точек соприкосновения, начались трудности. Оказалось, что для согласования наших действий необходимо понять не содержание практики, а то, какие цели в работе ставит каждый из педагогов и почему подбирает именно тот или иной инструментарий в своей работе.

Этот этап сильно растянулся. В первый год нашей совместной работы мы уточняли и уточняли принципы работы каждого предметного пространства. **Доверие и взаимное уважение** – тот главный ресурс, который помог нам на этом долгом и трудном этапе. Представим ситуацию, когда в третий раз объясняешь коллеге то, что тебе самому кажется логичным и не требующем объяснений (зачем со студеном обсуждать на перемене новый выпуск «Игры престолов», или зачем отрабатывать звукопроизношение при дизартрии, или зачем изучать тему «Словообразование»), а он опять начинает задавать уточняющие вопросы. В конце концов, можно просто усомниться в его компетентности. Или разочаровавшись отказаться от совместной работы. Часто мы стояли в шаге от такого решения. Но вера в честность коллег, в их ответственное отношение к своим профессиональным задачам, внимательное слушание друг друга, разработка общих понятий – все это помогло нам в итоге добиться взаимопонимания.

**3. Сложность оценки своей практики на предмет ее эффективности и оптимальности.** Проработав много лет, педагогу иногда бывает трудно различить себя как человека и себя как профессионала. Анализ своей практики может выявить несовершенство способов своей работы и актуальность их изменения. Это может быть трудно для человека,

так как это несовершенство он может воспринять как личную неуспешность.

В преодолении этой сложности мы также видим большую заслугу *исследовательской группы*. Постановка исследовательских задач, совместный поиск их решения порождают с годами исследовательскую позицию по отношению к своей собственной практике.

Также в преодолении этой сложности всегда помогают **теплые и уважительные человеческие отношения**, которые всегда культивировались в Большой Перемене. Например, директор Ирина Павловна Рязанова не раз начинала обсуждение трудных организационных и содержательных вопросов на совместных встречах со слов: «Я верю – вы очень честно делаете свою работу».

**4. Сложность выбора между самостоятельно поставленными задачами и теми, что поставлены группой.** С этой трудностью сталкивается любая группа специалистов, проектирующая совместную работу в конкретных временных рамках. Наша главная временная рамка – ограниченное время нашего взаимодействия со студентом. Однако работая по общей программе и принимая на себя обязательства за решение конкретных задач, каждый педагог знает, что другие задачи, включенные в эту программу, будут решаться его коллегами.

## РЕЧЕВЫЕ ТРУДНОСТИ И ИХ ВЫЯВЛЕНИЕ

Итак, в нашей исследовательской деятельности объектом изучения стала именно речь и трудности, которые возникают у ребят в результате неумения грамотно формулировать свои мысли. И именно эти трудности мы назвали впоследствии «речевыми трудностями» (РТ).

Откуда эти трудности у ребят? Во-первых, это дети-сироты, имеющие проблемы в интеллектуальном развитии. Большинство из них закончили коррекционную школу. Во-вторых – это выпускники психоневрологических интернатов, а там обучение зачастую велось от случая к случаю, бессистемно. К тому же обучение в коррекционной школе, если оно и было, уже давно забылось, т.к. этим студентам и 27, и 36, а то и 39 лет.

У наших студентов РТ проявляются очень зримо в учебном процессе: это и непонимание текста, причем на любом предмете; это и непонимание условия задачи, задания к упражнению по русскому языку, исто-

рии, географии или любому другому предмету и т.д. Общее недоразвитие речи ограничивает возможности полноценного диалога и в обычной житейской ситуации.

Обычно педагоги-предметники не работают отдельно с речевой трудностью, они ее фиксируют, но все усилия направляют на решение конкретной задачи по предмету. Даже педагог русского языка видит ее, но в силу необходимости пройти вовремя программу, не заостряет на ней внимания. Единственно, логопед целенаправленно работает с трудностями, но к логопеду попадают студенты с крайне тяжелым уровнем недоразвития речи, и к тому же она одна на всю БП. Получается, что работа с РТ проявляется вроде бы везде, и в то же время ни одно пространство не несет ответственности за них.

Надо было в этих условиях выделить основную – «ключевую» трудность. Как мы это делали?

**На первом этапе** каждый речевик в своем образовательном пространстве стал отслеживать, каким образом студент владеет речью. В пространстве русского языка – это владение письменной и устной речью. Это умение писать сочинения и изложения, способность сочинять устные высказывания и сочинения, делать предложения распространенными, вводить в речь разные виды тропов (эпитеты, метафоры, сравнения, фразеологизмы и т.д.). В логопедии – обследование всех сторон речи: звукопроизношения, грамматической и смысловой сторон речи, фонематического слуха. В клубных пространствах – наблюдение за тем, как студент отвечает на вопросы, насколько удачно подбирает для высказывания слова, как умеет самостоятельно задавать вопросы другим и т.д.

Таким образом, общая задача разделилась на частные, специфические задачи. И каждый речевик отмечал и фиксировал речевые трудности своих студентов в своем пространстве, в рамках и условиях своей профессиональной компетенции. У каждого из нас были выявлены речевые трудности одних и тех же студентов.

В Большой Перемене уже традиционно проводится входная диагностика для новых студентов. Чаще всего она включает в себя собеседование у куратора, диагностические занятия с логопедом (на основании чего делается логопедическое заключение) и диагностические занятия по русскому языку и математике. Также, исходя из запросов студента, могут быть добавлены диагностические занятия по другим предметам.

Нужно сразу отметить, что целью предметных диагностик до последнего времени являлось не выявление определенных речевых трудностей, а определение разрыва между ЗУН студента и уровнем знаний (согласно ФГОС), соответствующим определенному классу. Из заключения мы можем увидеть лишь примерный уровень ЗУН по предмету, но не сами речевые трудности, которые далеко не всегда связаны с освоением тех или иных учебных дисциплин.

В результате большой целенаправленной работы по выявлению РТ у каждого из нас получились свои собственные таблицы трудностей, конечно же, различающиеся по объему и проявляющиеся по-разному.

**Вторым этапом** было сложение этих трудностей с целью выявления общих трудностей для всех речевых пространств. И тут вдруг выяснилось, что выявленные в разных плоскостях трудности не всегда совпадают. В чем причина? В результате проделанной работы хотели увидеть совпадение, а натолкнулись на то, что один и тот же случай был охарактеризован по-разному: кто-то видел коммуникативную трудность, а кто-то просто речевую трудность в виде незнания лексического значения слова, кто-то считал, что способ некультурен и студент просто не умеет пользоваться словарем. На начальном этапе это мешало нам видеть то общее, что стоит за этой разностью и собственно является общей причиной, вызывающей трудность. В связи с этим мы серьезно затруднились с общими, устраивающими всех нас, формулировками трудностей.

Например, логопед определял у студентов *бедность активного словаря*, преподаватели же русского языка формулировали это как *низкий словарный запас*, у педагога Школы общения это проходило как *трудность в подборе слов для высказывания*, а у руководителя Английского клуба это звучало как *неумение подбирать, не к месту употреблять слова*. В итоге окончательно остановились на варианте **трудности в подборе слов для изложения своих мыслей (незнание названий предметов, преобладание существительных с конкретным значением, отсутствие слов обобщающего характера)**.

Другой пример: логопед отмечала как трудность *аграмматизмы в предложении*, у русистов это формулировалось как *нераспространенность предложений*, педагог Школы общения говорил о *косноязычии*, а руководитель Английского клуба выразилась так: *«Студент не всегда может понятно выразить свою мысль»*. В результате остановились на такой формулировке: **Трудности формулирования фразы, текста**

**(связные высказывания фрагментарны, малоразвернуты, лишены логической последовательности)**

Так, анализируя все остальные трудности, видя в них что-то общее, мы постепенно приходили к формулировкам, устраивающим всех.

В своих спорах по интерпретации речевой трудности мы обращались к наблюдениям за ситуацией, отслеживали, где и как она проявляется. Даже стали фиксировать ее не только в своей профессиональной плоскости, но и в других пространствах, например, во время свободного общения на кухне.

**Третий этап** нашей исследовательской деятельности – выработка единых формулировок и их корректировка. В результате наблюдения за речью студентов одна и та же речевая неточность у одного из студентов являлась физиологической особенностью, например, слабой памятью, а у другого – недоразвитием речи и интерпретировалась иначе. Чтобы не ошибиться, наблюдали за одним студентом, за его речью, и когда он использовал свой любимый прием, например «цветистость» речи без понимания лексического значения слов, задавали уточняющие вопросы, что означают эти слова. Из ответов стало ясно, что эта трудность – трудность непонимания лексического значения слова. Цель студента была – выделиться среди других, а способ, который он использовал для этого, неудачный.

Например, студент не может объяснить фразеологизм «спустя рукава», но это еще не является основанием для выделения у него такой трудности как «трудности в понимании значения высказывания и текста». Возможно, просто именно с этим фразеологизмом он не знаком.

А вот если, и логопед в своем заключении указывает на эту трудность, а позже ее же отмечают и на занятиях Английского клуба и Клуба общения, то тогда можно не только выделить ее у данного студента, но и разработать индивидуальную речевую программу по устранению данной трудности во всех пространствах Большой Перемены.

Работая с ребятами на Английском клубе ведущий клуба тоже сталкивалась с речевыми трудностями у ребят в пространстве живого общения. Сюда студенты приходят со своими интересами, такими как футбол, танцы, кино и другими. В данном пространстве бывает сложно определить саму речевую трудность, поскольку в ситуации живого общения она может быть не сразу так явна. Для того, чтобы прояснить саму трудность, мы стараемся актуализировать необходимость быть понятным

другим людям за счет того, что студенту нужно построить свою речь так, чтобы её легко можно было перевести на английский язык и она стала понятна иностранцу, поскольку носители языка достаточно частые гости английского клуба.

В результате такой работы у нас появилась таблица, в которой мы старались отобразить ВСЕ трудности и во ВСЕХ наших пространствах. Заметим, что мы держали в уме задачу выяснить, есть ли у конкретного студента хоть одна трудность, которая проявляется во всех 4-х пространствах.

*Таблица. Трудности в речи (устной и письменной) у студентов Большой Перемены (отделение коррекции)*

Трудности фонематической и фонетической стороны речи	Трудности грамматической стороны речи	Трудности лексической стороны речи	Трудности в связной речи (понимание и самостоятельное высказывание)
Нарушения звукопроизношения (дислалия)	Аграмматизмы в речи (проблемы с использованием согласования, падежных форм, числа, рода и т.д.)	Трудности в подборе слов для изложения своих мыслей (незнание названий предметов, преобладание существительных с конкретным значением, отсутствие слов обобщающего характера)	Трудности в понимании значения высказывания и текста, трудности в овладении контекстной формой речи
Нарушения звукопроизношения (стертая дизартрия)	Трудности использования морфологических форм словоизменения и словообразования	Значительное преобладание пассивного словаря над активным	Трудности формулирования фразы, текста (связные высказывания фрагментарны, мало развернуты, лишены логической последовательности)
Трудности перевода фонемы в букву и операций выбора фонем		Малая или неточная лексическая наполненность слова	Трудности выделения смысла в устной и письменной речи
Трудности слуховой дифференциации звуков			Необходимость постоянной стимуляции при порождении связанных высказываний
Нарушения звуко-слоговой структуры слова			Недостаточная сформированность монологической речи (пересказ, рассказ). Наблюдается непонимание причинно-следственных, временных, пространственных отношений, на основе случайных ассоциаций происходит добавление событий, деталей.
Нарушения про-содической стороны речи			



## РАЗРАБОТКА ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ СТУДЕНТА

Индивидуальная образовательная программа (ИОП) есть ПРОГРАММА учебной деятельности, разработанная педагогами «БП» и согласованная с индивидуальной ЦЕЛЬЮ студента.

Наша ИОП развития речевых трудностей отличается от других программ тем, что это не программа по одному предмету, а программа, которая находит сферу применения сразу в нескольких речевых пространствах, показывая студента как целостную личность. В этих пространствах мы совмещаем и учебную деятельность, и живое общение (клубные пространства). И тут на первый план выходит **персональный подход к студенту на выявление речевых трудностей**.

При персональном подходе мы смотрим на конкретного студента, а не на какой-то его абстрактный «обобщенный» образ. Это полностью соответствует сути учета его индивидуальных особенностей в процессе освоения им речевой деятельности. В эти особенности входят и его **собственные** трудности, отрицательно влияющие на эффективность этого процесса. Одна из главных трудностей, на наш взгляд, заключается в том, что сам студент не понимает значения речи в его жизни, а потому у него нет осознанного, мотивированного отношения к преодолению собственных трудностей, связанных с речью.

Мы предположили, что в случае, если мы не просто будем фиксировать внимание студента на эти трудности (что само по себе важно для осознания того, что у него они есть), а сможем показать, какие новые **жизненные перспективы** могут открыться перед ним, если он сможет преодолеть эти трудности, тогда мы можем рассчитывать, что в сознании студента возникнет образ речи как способ достижения личностно-значимых для него результатов. Мы предполагаем, что это очень важно, поскольку преодоление трудностей потребует от него немалого труда и воли, поэтому учить студента правильной речи – это важно, но не менее важно осуществлять **педагогическую поддержку его мотивации** на осознанное преодоление трудностей.

ИОП – это то, что связывает в единый комплекс мероприятий и учет речевых трудностей, и особенности переноса, и мотивацию, и в конце концов, бытовые ситуационные нюансы.

И если речевые проблемы дают в большинстве случаев блокировку развития всей познавательной сферы во всех областях, то с помощью

ИОП устранение этой проблемы дает эффект прорыва во всех областях. (Это мы наблюдали со студентом Митей, о чем речь пойдет ниже).

Но и на пути разработки ИОП могут возникнуть сложности. В нашей практике были такие, которые начинались с этапа диагностики и определения трудностей в каждом отдельном пространстве каждым отдельным педагогом, когда шла выработка общих понятий. Но создание таблицы очень помогло нам в итоге «вытаскивать» и обозначать эту самую общую речевую трудность.

В итоге, у нас вырисовывается следующий алгоритм разработки ИОП.

1. Речевики каждый в своем пространстве выявляют, какие есть речевые трудности (или трудность) у конкретного студента.

2. Потом соединяем и «ловим» ключевую трудность, которая требует незамедлительной коррекции. Если есть еще трудности, держим в уме.

3. Выносим наши соображения на этот счет на методическое объединение речевиков с целью предложить программу по устранению этой трудности. При этом преподаватели предлагают свои, на их взгляд, самые эффективные способы. Здесь же думаем о взаимодополнении и перераспределении, стараясь поставить студента в ситуацию переноса навыка с одного речевого пространства в другое.

4. Выносим ИОП по речевой деятельности на педконсилиум, где происходит состыковка всех обстоятельств и ограничений, включая бытовые, жизненные, и включение нашей ИОП по развитию речи в Общую ИОП студента. При этом ключевую трудность все преподаватели, а не только речевики, держат в фокусе своего внимания.

Вот как это выглядит на примере со студентом Митей (имя изменено).

Митя пришел в БП в прошлом году и после диагностики каждый из преподавателей выявил трудность, которую как ключевую отметили все педагоги-речевики, в именно: трудности в подборе слов для изложения своих мыслей (незнание названий предметов, преобладание существительных с конкретным значением, отсутствие слов обобщающего характера). Кроме того, как частную проблему логопед выявила нарушение звукопроизношение (межзубный сигматизм).

На методобъединении было решено начать незамедлительно коррекцию звукопроизношения. Были поставлены и автоматизированы в словах и словосочетаниях свистящие звуки. А вот отработку во фразах и связной бытовой речи решено было отдать на занятия по русскому языку,



литературе и в клубное пространство. Таким образом, Митю мы поставили в ситуацию переноса уже отработанного навыка в другие пространства. Одновременно шла большая работа по исправлению первой ключевой трудности.

Так, педагог по русскому языку, чтобы обогатить словарный запас, попробовала использовать прием сначала устного «рисования» по темам, затем рисования на бумаге. Эта работа позволила Мите более грамотно выстраивать свои высказывания на бумаге, используя синонимы, антонимы, фразеологизмы, поговорки и пословицы, создавать распространенные предложения.

*Сочинение Мити «Как я провел лето».*

*Вот и настало лето. Я в июне я учился в большой перемене. Потом в июле я поехал, в Крым. Там море, белый песок, дул теплый вечер влицо. Там я купался. Там мы поймали крабов. В августе я работал в деревне. Вообще лето было КЛАССНОЕ, СУПЕР!» (орфография сохранена).*

Так он писал до нашей совместной работы по устранению речевых трудностей. Елена Александровна заметила любовь Мити к творческому самовыражению и применила прием авторского подхода к тематическому наполнению сказок собственного сочинения на основе поговорок, скороговорок (Заодно отработывая логопедические трудности в произношении).

*Пример сочинения по скороговорке: «Саня любит сушки, Соня-ватрушки».*

*Жили-были в доме две мышки: Саня и Соня. Соня ела только сушки, а Саня ватрушки. Однажды Сане надоело есть одни ватрушки, и она захотела попробовать, что есть Соня. Она подошла к Соне и предложила обмен. Соня вначале не соглашалась, но, когда Соня сказала, что там начинка, Соня сразу согласилась. Они обменялись и ели. На следующий день, когда они проснулись, и их мать позвала кушать. Мышки взяли каждый свое и стали потихонечку есть. Как вдруг Соня упала и не шевелилась, мама и Соня подбежали, посмотрели на нее, и испугались. Мама горько заплакала и ушла из кухни. Соня осталась и начала разглядывать все внимательно. Она долго не могла понять, из-за чего это произошло. Вдруг она увидела, что на сушке была зеленая плесень....*

*Соня тоже заплакала и захотела уйти, но услышала какой-то шорох. Она повернулась и увидела, что Саня стоит, и потихонечку есть*

*ватрушку. Соня подошла к ней, посмотрела строгим взглядом, фыркнула и ушла. Саня побежала ее догонять. Саня догнала ее и сказала: «Прости меня, пожалуйста, за то, что я тебя обманула, я очень хотела ватрушку». Соня повернулась, и только улыбнулась. Саня пообещала, что никогда больше так не поступит, а даже если и поступит, то она обязательно сразу попросит прощения.*

*Так они дальше и жили-поживали, и добра наживали.*

Руководитель Английского клуба, со своей стороны, решила дать ему возможность выразиться, а с другой стороны, актуализировать его на то, чтобы он в общении учился не только видеть одного себя, но и следить за собеседником, насколько тот понимает его, вести не монолог, а диалог, то есть владеть обратной связью.

Для этой цели Мите было предложено составить инструкцию по обучению танцу, сначала на русском языке, но таким образом, чтобы потом можно было перевести на английский. В результате получилось следующее.

Ведущий Английского клуба работал над трудностью формулирования фразы, текста. Была поставлена задача на Английском клубе наблюдать именно за этой трудностью. Мите было предложено быть ведущим в своей мини-группе на АК.

Тема у нас была «Танцы». Митя до этого показывал педагогу, чему он научился на своих занятиях по танцам и ему было предложено обучить выученному элементу ребят. Митя согласился. Сначала он танцевал с педагогом, а затем ему была поставлена задача – объяснить ребятам технологию танца так, чтобы они смогли сами станцевать то, что он показывает.

Вместе с педагогом Митя это проговорил и договорился о репетиции «тренировки». На репетиции надо было русские фразы перевести на английский. Педагог дал Мите табличку с общими простыми фразами на английском с переводом, а тот сам составил из этих фраз нужные предложения, предварительно проговорив и отрепетировав их.

На Английском Клубе Митя выступил в роли тренера. Он давал инструкцию вальса. Во время объяснения техники танца Митя смущался и спрашивал у педагога, как лучше объяснить нужные движения. Педагог подсказывала, предлагала опереться на уже приготовленные фразы, что он и делал. Потом он самостоятельно стал искать нужное выражение у себя на листочке.

В мини-группе педагог встал в пару с другим студентом, а Митя объяснял им, что делать. Инструкции в целом были понятны, но другой студент ориентировался на педагога, и приходилось переориентировать его на Митю. Митя легко давал команды относительно своего положения в танце, но ему сложно было давать команды партнерше (давал ей команды зеркально). Все делали то, что он говорил, и Митя, видя, что не так получается, как нужно, вносил поправки в свою инструкцию.

На вопрос, сложно ли было давать инструкцию, Митя сказал, что нет. Педагог, давая обратную связь, обратила внимание на то, что другим было сложно иногда выполнять инструкцию из-за того, что он не всегда обращал внимание, правильно ли выполняют его команды.

Таким образом, с помощью обратной связи для студента была актуализирована его трудность, которую он может впоследствии преодолеть как в клубных пространствах, так и на уроках.

Итогом общей работы по устранению речевых трудностей Мити стал фильм о его жизни в «Большой Перемены», который он снял сам, выступая в качестве интервьюера<sup>1</sup>.

Из данного кейса видно, какой прорыв сделал Митя в своем речевом развитии, при этом эмоционально обогатившись, научившись проявлять доброту по отношению к другим.

Основные этапы разработки и реализации ИОП по устранению речевых трудностей Мити выглядят следующим образом:

- 1) определение потребностей и мотивов Мити по устранению речевых трудностей;
- 2) оценка коллективом речевиков этих потребностей и своих возможностей;
- 3) постановка образовательных целей и их согласование с Митей;
- 4) разработка содержания в каждом речевом пространстве – взаимодействие урочной деятельности с проектами, воспитательными мероприятиями, установление межпредметных и внутрипредметных связей;
- 5) определение технологического инструментария – используемых технологий и методик обучения;
- 6) реализация ИОП, мониторинг и обсуждение результатов ИОП;
- 7) организация самоконтроля и самооценки реализации ИОП Митей.

<sup>1</sup> Фильм можно посмотреть на сайте «Большой Перемены» [www.bigchange.ru](http://www.bigchange.ru)

В работе по созданию ИОП каждый педагог уважал выбор Мити, помогая ему входить в субъектную позицию и поддерживая его образовательные инициативы. Коллективу речевиков приходится постоянно трудиться, творчески разрабатывая индивидуальный маршрут Мити, находя разумные компромиссы между образовательными стандартами и реальностью, которую субъективно представляет собой конкретный студент. Работа во многом строится в опытно-экспериментальном режиме и не нормирована по времени, требует осознанной включенности каждого участника группы. Именно такая осознанность дает нам возможность видеть те успехи, которые на сегодня заметны даже не речевикам, а и другим коллегам «Большой Перемены». Ведь речь спрятать невозможно, это инструмент, которым пользуется каждый из нас для того, чтобы быть понятым. Свои успехи отмечает и сам Митя, а это новый стимул и мотивация по улучшению качества его собственной речевой деятельности.

Попробуем подытожить результат нашего двухлетнего исследования. Что же мы получили в результате? Какие возможности открываются в ситуации складывания специалистов в одну команду?

Во-первых – одну и ту же речевую трудность мы можем отрабатывать в двух или нескольких пространствах. Решается проблема **переноса**, когда отработка полученного на определенном занятии навыка отрабатывается в другом пространстве. Как известно, этот процесс сильно затруднен у наших детей: в рамках занятия кажется, что студент владеет навыком, а применение в жизни этого навыка не происходит или происходит с трудом. Так, судя по нашему опыту, навык скорее автоматизируется на занятиях по русскому языку и логопедии, а в клубных пространствах создается возможность его актуализации, переноса.

Во-вторых, появляется возможность **взаимодополнения**. Это важное преимущество. Например, студент, отработав основные навыки у логопеда, продолжает их автоматизировать и применять на занятиях русским языком.

В-третьих, возникает возможность **перераспределения** задач в разных пространствах, что позволяет оптимизировать работу педагогов и руководителей клубов.

Таким образом мы решаем проблему **сбережения времени**.

Кроме того, собирается так называемая **копилка методических средств и приемов**, которая обогащает каждого педагога.

В заключение хотелось бы отметить, что эта исследовательская работа позволила нам повысить свой профессиональный уровень, по-новому взглянуть на студента с его речевыми трудностями, помочь ему в осознании его сложностей и слабых мест в речевой деятельности. А также наметить план совместной дальнейшей работы в новом ключе.

## ЗАНИМАЕМСЯ ИСТОРИЕЙ И УЧИМСЯ ЖИТЬ<sup>1</sup>

УДК 159.923 + 372.016:94

*И.А. Ладыгина*

«**Б**ольшая Перемена» работает с сиротами с коррекционным образованием и ребятами с диагнозом «умственная отсталость», которые не получили своевременного образования. Я – учитель истории. Я считаю, что история связана с нашей жизнью, что она может быть лично значима для учеников. И поэтому уверена, что историю можно использовать как средство социализации, как способ интеграции ребят из интернатов в жизнь, способ их адаптации к самостоятельной жизни.

У наших студентов, при всей их индивидуальности, есть **общие особенности**. Часто они не соединяют свою жизнь и материал по предмету. На бытовые темы они говорят свободно, а вот по предмету обучаться не получается, так как для них информация, с которой они встречаются на уроках, – абстрактная, к ним напрямую не относящаяся. Учитель надеется, что его ученик в один прекрасный момент скажет: «Я вижу, что учебная информация и жизнь связаны. Материал по предмету имеет непосредственное отношение к моей собственной жизни. Поэтому мне интересно учиться, я успешен в учёбе. Я теперь вижу связи между явлениями и в других областях. Поэтому я успешен в жизни».

Учителю, работающему со студентами, не видящими эту связь, необходимо ответить на следующий вопрос: чем именно могут помочь занятия историей учащимся в их жизни?

Дадим несколько ответов на этот вопрос, перечислив **трудности**, которые возникают у студентов во время изучения предмета, во время учёбы и в жизни. Также перечислим **приёмы**, которыми может воспользоваться учитель, чтобы студенты продвинулись в преодолении этих трудностей. Также назовем желаемые **результаты**.

Приёмы, трудности и результаты разберем на примере заданий к **одной теме из курса «История Отечества»: «Деяния киевских князей в IX – XII веках».**

---

<sup>1</sup> Статья написана по следам мастер-класса «Как сделать урок истории лично значимым для воспитанников и выпускников интернатов?»



*Для чего это нужно?* На уроках ребятам приходится добывать информацию самим. К их услугам учебники, другие книги, атласы, фильмы, иллюстрации, интернет... Для чего это нужно? Часто ребята готовы подчиняться учителю, доверять тому, что им диктуют, это непродуктивно и опасно для жизни за пределами образовательного центра. Цель учителя будет достигнута, когда студент сможет сказать: я могу добыть информацию, я самостоятелен, я несу ответственность за результат своих действий.

Есть еще один вопрос: почему именно историю Древней Руси важно изучать? Многие ребята смотрят с обидой и агрессией в своё прошлое. Важно принять своё прошлое, понять, что оно дало.

История – это про наше славное прошлое. Важно её знать и принимать. Как и историю своей жизни. История – это про наши корни. Хорошо бы студент-сирота смог сказать: у меня есть корни. История – это о людях. Вот то, что студент чувствует: я – человек. История – о выдающихся людях. Студент: я – выдающийся человек.

**Задание 3.** В этой теме есть три очень важные даты. Как запомнить эти даты? Как их связать с событиями, которые произошли в это время? Какие способы вы можете предложить?

*Для чего это нужно?* Для того, чтобы он смог сказать: я умею находить свои способы, я самостоятелен; я не боюсь нестандартных ходов.

Вот эти даты.

862 год – начало правления Рюрика в Новгороде;

882 год – завоевание Олегом Киева;

988 год – крещение Руси Владимиром Святым.

862	Р ~ Н
882	О → (К+Н)
988	В † П

Рисунок 2 – Пример выполнения задания 3

Вот несколько способов (рисунок 2). При любом из них будем рассматривать три даты вместе, как единую картинку.

1 способ: применим математику, посчитаем разницу между датами, поймём, почему между ними прошло именно столько времени.

2 способ: Между тремя первыми знаменитыми датами найдём смысловую связь. 862 год прочно связан с цифрой «2» (8 больше 6 на 2, и в конце – двойка). «2» – это выбор, два пути. Какой предпочесть? «6» – неопределенность, «8» – скрытая сила.

В 882 году (двадцать лет спустя) мы видим увеличение силы в два раза («88»). Но выбор ещё не сделан – «2».

В 988 году сила («88») соединилась с решением («9»). От этой даты веет ощущением полноты.

3 способ: зашифровать даты при помощи смысловых картинок. Например, как на рисунке 3.

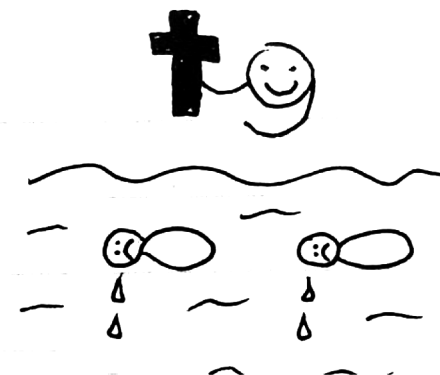


Рисунок 3 – Пример шифрования дат в картинках

**Задание 4.** Как связать имена князей, некоторые из которых непrouсты для современного уха, с их делами?

Можно, например, зашифровать имена князей при помощи символов, в которых спрятан смысл их деяний (рисунок 4):










Рисунки - символы	Объяснение имени
 <p>ВАРЯЖСКИЙ КОРАБЛЬ</p>	<p><b>Рюрик</b> – имя, как журчание воды (призванные новгородцами варяги прибыли морем)</p>
 <p>- территория государства - щит: на воротах Царьграда - колесо: корабль русичей на колесах - змея: по легенде смерть от её укуса</p>	<p><b>Олег</b> – твёрдое короткое имя вонна</p>
 <p>- ДВЕ БЕРЕЗЫ: орудие казни князя - холм: над могилой князя</p>	<p><b>Игорь</b> - горят корабли русичей и море, вокруг них от „греческого огня“ (неудачный поход на Константинополь) - горе жадному князю! (убит древлянами за попытку собрать дань 2-й раз)</p>
 <p>ГОЛУБЬ: - средство мести - святой дух (святая) - символ мира (после крещения решала все проблемы мирными средствами)</p>	<p><b>Ольга</b> – воинственное имя, от мужского имени Олег - дала своим врагам-древлянам и мстила им за смерть мужа <b>Елена</b> – получила это имя после крещения; по-гречески: „милующая“, её характер и поступки изменились</p>
 <p>ВОЙСКИЙ ШЛЕМ</p>	<p><b>Святослав</b> - сын святой Ольги - предпочёл славу святости (отказался креститься, вся жизнь в походах, прославился как личность, прославился победами)</p>
 <p>МЕЧ И КРЕСТ</p>	<p><b>Владимир</b> – лад и мир - поладил со своей совестью (крестился, изменился) - примирил народ при помощи веры в одного доброго Бога (крестил Русь, святой) - установил мир на границах (построил линию обороны от печенегов)</p>
 <p>ХРАМ</p>	<p><b>Ярослав</b> – яркая слава (расцвет государства, взлёт культуры, первые письменные законы) - яростно сражался, одолел печенегов <b>Мудрый</b> – мудрый правитель, но совершил ошибку: „разделил“ землю между сыновьями</p>
 <p>„ШАПКА МОНОМАХА“</p>	<p><b>Владимир</b> – хотел, чтобы ладил князья (собрал князей на съезд в Любече), при нём князья жили мирно <b>Мономах</b> – человек, живший с большим размахом</p>

Рисунок 4 – Шифрование имен князей при помощи символов

Для чего это нужно? Часто ребята говорят, не задумываясь о смысле слов, произносят ругательства. В результате студент говорит: я понимаю, что слово несёт смысл, я знаю смысл моего имени, моё имя даёт мне силу.

**Задание 5.** Попробуем не осудить князей за ошибки, которые они совершили в жизни. Попробуем найти для них оправдание.

Вот ошибки, которые сразу бросаются в глаза тому, кто соприкасается с древнерусской историей (рисунок 5):

Факты	Ошибки
И приехал на место, где лежали кости и череп коня, и посмеялся. И ступил ногою на череп. И выползла змея из черепа и ужалила его в ногу.	Олег суеверен, но легкомыслен перед лицом предсказания смерти.
Игорь решил собрать дань с древлян дважды, за что древляне убили князя.	Игорь проявил неумеренность в сборе дани.
Ольга трижды убивала лучших древлянских мужей, а затем сожгла их столицу с помощью птиц.	Ольга слишком жестоко отомстила за смерть мужа.
Князь Святослав Игоревич большую часть своей жизни провёл в походах. Война ради выгоды и славы была смыслом его жизни, государственные дела его не интересовали.	Святослав защищал внешнеполитические интересы Руси в ущерб другим государственным направлениям.
В начале правления, до крещения, Владимир вёл себя, как языческий правитель.	Владимир Святой грешил в молодости.

Рисунок 5 – Материал к заданию 5

*Для чего это нужно?* Часто ребята излишне критически относятся к другим людям. В результате многократного выполнения этого задания студент может сказать: я умею не судить других.

Варианты защиты князей: мы не можем залезть в голову другому человеку; мы не знаем всех обстоятельств; надо понимать, что это было другое время; известно, что «со всеми всё ОК».

**Задание 6.** Ответьте на вопрос: чему могут научить нас исторические персонажи? (Может быть, у вас были чем-то похожие или просто сложные ситуации выбора, вам было трудно сделать этот выбор, возможно, вы совершили ошибку, но вы смогли вынести из случившегося урок).

Выберите одного князя и представьте, какие уроки он мог бы вынести из событий своей жизни.

*Для чего это нужно?* Часто ребята не умеют рефлексировать. В итоге хорошо, если бы студент мог сказать: мне не обязательно набивать все шишки самому, я умею учиться на чужом опыте, умею анализировать информацию, делать выводы, извлекать уроки.

Примеры советов, которые могли бы дать древнерусские князья:

Рюрик – Не уппусти свой шанс.

Олег – Не говори «гоп», пока не перепрыгнешь. Смеется тот, кто смеется последним. От судьбы не уйдешь.

Игорь – Лучше синица в руках, чем журавль в небе. Не слушай дурных советов, думай своей головой, не то можешь ее потерять.

Ольга – Любой вопрос можно решить умом, а не силой.

Святослав – Когда берешься за великие дела, не забывай о своем доме. Честь рождает бесстрашие.

Владимир I – Добрая вера может вершить великие дела. Семь раз отмерь, один раз отрежь. Не бойся сделать выбор.

**Задание 7.** Постарайтесь похвалить князей и время.

*Для чего это нужно?* Часто ребята критически относятся к другим людям. В результате хотелось бы, чтобы студент мог сказать: я умею видеть заслуги других людей и хвалить их.

Примеры заслуг древнерусских князей.

Рюрик – начало княжеской династии Рюриковичей. Олег – территория, объединившая Новгород и Киев, вооруженные силы, сбор дани, договор. Игорь – вооруженные силы, расширение территории, сбор дани.

Ольга – законы (упорядочила сбор дани), идеология (приняла православие), дипломатия. Святослав – вооруженные силы, расширение территории, сбор дани. Владимир I – идеология (крещение Руси), защита границ, вооруженные силы, территория. Ярослав Мудрый – письменные законы, вооруженные силы, территория, культура. Владимир Мономах – вооруженные силы, расширение территории, развитие культуры.

Чем может похвалиться это время?

Например, высоким уровнем развития языческой, а затем христианской культуры. В результате крещения Руси в стране появилась удобная письменность, были построены новые города (в них, кроме ремесленников и купцов, стали селиться люди интеллигентных профессий: архитекторы, художники, врачи, учителя, переписчики книг), начали возводиться храмы, монастыри (монастыри благотворно влияли на состояние общества, они стали центрами образованности, летописания, иконописания, подвижнической жизни, вплоть до святости). На Руси развивалось просвещение, грамотность (в том числе, появились просвещенные князья), переводились книги, возникали библиотеки, школы, в народной среде создавались былины... Успехи в хозяйственной деятельности. Военные успехи и законодательная база вывели Русь на рубеже X-XI веков в число крупнейших и могущественнейших государств Европы. Этот статус сохранялся и в XII веке. Существование Руси в рамках единого государства привело к созданию единой древнерусской народности.

**Задание 8.** Устроим фантастическую пресс-конференцию с князем: зададим ему любые вопросы, ответы на которые интересно было бы услышать: о его времени, о его жизни... а выбранному по желанию или жребию князю придется с достоинством держать ответ.

*Для чего это нужно?* Ребятам сложно «влезть в шкуру» другого человека. В результате хотелось бы, чтобы студент мог сказать: я умею вжиться в роль другого человека и посмотреть на мир его глазами (это может стать профилактикой конфликтной коммуникации).

**Задание 9.** Порассуждаем по спорному вопросу. Например, допустимо ли насилие ради благой цели?

*Для чего это нужно?* Часто в оценках ребят присутствуют только две краски: черная и белая. В результате хотелось бы, чтобы студент мог сказать: «Я понимаю, что не на все вопросы есть однозначные ответы. Я

смелый, я могу высказывать своё мнение, аргументировать его, отстаивать, уважаю чужое мнение, могу признать свою неправоту».

**Задание 10.** История деяний киевских князей похожа на строительство хорошо слаженной бригадой дома. Посмотрите на русскую избу (рисунок 6) и представьте, какую ее часть мог бы построить каждый князь. Например, Рюрик мог заложить фундамент (так как от него пошла династия Рюриковичей), Олег мог сложить первые венцы сруба (так как при нем появилась территория государства) ... и т.д.

Нарисуйте избу и подпишите в нужных местах рисунка, кто из князей какой вклад внес.



Рисунок 6 – Вид русской избы (к заданию 10)

*Для чего это нужно?* Ребятам очень сложно работать в команде, поступаться своими интересами во имя общего результата. В результате хотелось бы, чтобы студент мог сказать: «Я понимаю ценность работы в команде. Я понимаю, что обогащаюсь, работая с другими и для других. Я использую творческие методы для лучшего осознания темы».

**Задание 11.** Свободное ассоциативное рисование: нарисуйте символ, знак или картинку так, чтобы это было чем-то похоже на Киевскую

Русь. Причем позвольте руке рисовать, как захочется. Художественные достоинства Вашего изображения не имеют значения. Потом можно объяснить свой рисунок по желанию (рисунки 7, 8, 9).

*Для чего это нужно?* Ребятам часто сложно применять творческие методы при изучении учебного материала. В результате хотелось бы, чтобы студент мог сказать: «Я применяю творческие способы, я смелый».

## Киевская Русь



Рисунок 7 – Пример выполнения задания 11

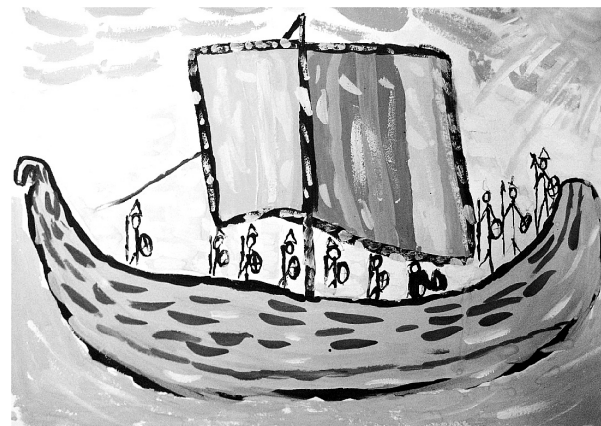


Рисунок 8 – Пример выполнения задания 11



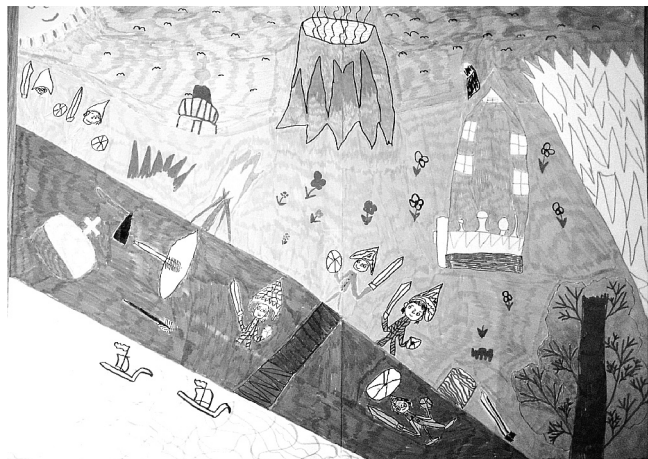


Рисунок 9 – Пример выполнения задания 11

**Задание 12.** Загадайте князя и покажите его при помощи пантомимы. Остальным необходимо догадаться, кто это. Можно показать мимикой и жестами, можно привлечь соседа, если одному несподручно.

*Для чего это нужно?* Часто ребятам сложно понять другого, почувствовать его боль, увидеть мир его глазами. Хотелось бы, чтобы студент в какой-то момент мог сказать: «Я не стесняюсь нестандартно действовать, применять фантазию. Знаю, что для активизации памяти и мышления я могу использовать разные способы, в том числе тело. Могу «влезть в шкуру» другого человека».

Примеры пантомим.

Рюрик – показываю рукой: плывет корабль; потом выходит человек, важно усаживается и надевает себе на голову воображаемую «корону».

Олег – показываю рукой: выползающая и кусающая кого-то за ногу змея.

Игорь – несу на плече один воображаемый мешок, останавливаюсь, чешу затылок, кладу мешок, показываю на пальцах, что мне нужен второй, возвращаюсь.

Ольга – изображаю птицу.

Святослав – провожу ребром ладони кому-то по шее, беру воображаемую голову в руку, переворачиваю и пью из неё.

Владимир I – осеняю всех воображаемым крестом.

**Подведем итог.** Чем именно могут помочь занятия историей учащимся в их жизни? При помощи каких приёмов педагог может помочь студентам справляться с их трудностями и добиваться результатов? Представим наши выводы в виде таблицы (рисунок 10).

Трудность ребят	Приём педагога	Результат
1. Готовность подчиняться, доверять тому, что диктуют.	Добывайте информацию сами, пишите свой конспект.	Я самостоятелен, независим, несу ответственность за результат своих действий.
2. Готовность идти предложенными стандартными дорогами, желание помощи.	Совместный поиск способов запоминания. Выбор учеником своего удобного способа.	Я умею находить свои способы, я самостоятелен и независим; не боюсь нестандартных способов.
3. Сложно понять другого, почувствовать его боль, увидеть мир его глазами.	Чему могут научить нас исторические персонажи? Фантастическая прессконференция с князем.	История про людей, а, значит, и про меня. Я умею учиться на чужом опыте, анализировать, делать выводы, извлекать уроки. Я могу увидеть мир глазами другого человека.

4. Критическое отношение к другим людям.	Попробуем не осудить князей. Попробуем похвалить князей и время.	Я умею не судить других. я умею видеть заслуги других людей и хвалить их.
5. Есть только моя правда. На все вопросы есть однозначные ответы. Есть только «чёрное и белое».	Порассуждаем по спорному вопросу.	Я смелый, я могу высказывать своё мнение, аргументировать его, отстаивать, уважаю чужое мнение, могу признать свою нелогичность. Могу дать примеры из жизни.
6. Трудно работать в команде, работать не только на себя.	Сравнение работы князей с командной работой.	Я понимаю ценность работы в команде.
7. Привычка к традиционным методам усвоения материала.	Сравнение государственного строительства со строительством избы . Свободное ассоциативное рисование. Пантомима.	Я применяю творческие способы, я смелый.

Рисунок 10 – Результаты преодоления трудностей студентами средствами изучения истории

Надо сказать, что у студентов с диагнозом «умственная отсталость» при работе над историческим материалом с помощью данных методов проявились **новые трудности**:

- а) всякое новое вызывает напряжение. Трудно переключаться на другой вид деятельности;
- б) нет желания напрягаться. Есть желание «проскочить», не напрягаясь;
- в) медлительность;
- г) страх самостоятельно подступить. Страх ошибки. Привычка действовать с помощью;
- д) привычка к традиционным методам усвоения материала;
- е) отрицание игры как учебного метода.

Как эффективнее помогать студентам преодолевать эти трудности? Поиск ответов на этот вопрос может стать началом нового исследования.



## КАК СТАТЬ УСПЕШНЫМ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ?

УДК 159.92372.016:51 В.С. Богданова, Т.Н. Вабищевич, Е.М. Сорочан

Поводом к написанию данной статьи послужил мастер-класс «Как выжить на уроках математики», проведенный на IV Международной научно-практической конференции «Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования», 2016 г.

Согласно недавним исследованиям, математика считается одним из самых сложных школьных предметов<sup>1</sup>. Это связано и с самим содержанием предмета (достаточно много абстрактных понятий), и с тем, как построена современная школьная программа (большое внимание уделяется технике математических вычислений и преобразований и формальному усвоению, многие темы мало связаны с жизнью современного школьника). Кроме того, напряжение, связанное с математикой, усиливается тем, что математика – предмет обязательный, а значит, хотя бы на минимальном уровне знать его нужно всем.

Как помочь учащимся и педагогам преодолеть трудности в изучении математики?

Своими размышлениями об этом мы делимся в статье, основываясь на нашем опыте работы с воспитанниками детских домов и приемных семей в образовательном центре «Большая Перемена» (БП), где ребята осваивают программу общеобразовательной школы и готовятся к экзаменам.

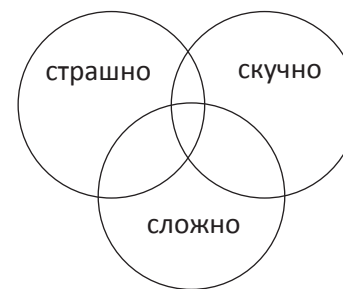
Студенты БП – воспитанники и выпускники детских домов и психоневрологических интернатов – часто испытывают ещё большие проблемы в изучении математики в силу множества причин. Зачастую ребята обучались нерегулярно из-за семейных проблем, проблем со здоровьем и т.д. А пробелы в знаниях не позволяют двигаться дальше в математике, т.к. многие разделы тесно связаны между собой, один без другого освоить трудно. Если ребенок не умеет работать по алгоритму, с трудом усваивает причинно-следственные связи, не может обобщить информацию или даже воспользоваться учебником (т.е. не имеет необходимых

общеучебных навыков), то занятия по математике для него превращаются в настоящую каторгу. А непонятные задания, выходящие за пределы жизненного опыта ребят, текстовые задачи «про машинисток и землекопов», о которых воспитанники детдома не слышали и совершенно не представляют, о чем идет речь, только усугубят ситуацию. И вот, в итоге, перед нами молодой человек, который не верит в свои силы, уверен, что математика «не для него», и, более того, не понимает, зачем ему учиться и как это связано с его будущей жизнью.

Как мы видим, проблем очень много. Попробуем разобраться, что всё-таки может сделать учитель математики для того, чтобы помочь своим ученикам стать успешными?

В процессе обсуждения трудностей и попыток их обобщения определились три фактора, которые, из нашей практики, чаще всего препятствуют успешности ученика. Мы назвали их «С+С+С» – СТРАШНО, СКУЧНО, СЛОЖНО. При работе с учеником, испытывающим трудности, бывает очень полезно ответить себе на вопрос: а чем же, собственно, порождаются его проблемы? Ему скучно? Ему страшно? Или ему сложно?

Понятно, что во многих случаях трудно чётко выделить только один из этих факторов, чаще всего имеет место совокупность нескольких (иногда сразу всех трёх). Схематично это можно представить в виде нижеприведенной диаграммы:



Диаграмма

Конечно, диаграмма – это лишь условная модель, потому что в реальности эти факторы иногда трудно отделимы друг от друга, границы

<sup>1</sup> Подробнее см.: [http://www.bbc.com/russian/society/2015/06/150630\\_vert\\_fut\\_maths\\_anxiety](http://www.bbc.com/russian/society/2015/06/150630_vert_fut_maths_anxiety).

между кругами нечёткие, один фактор может влиять на развитие другого.

Попробуем рассмотреть проявления каждого из этих факторов и методы их преодоления в отдельности (конечно, здесь есть некоторая условность, но и в практике, без сомнения, встречаются дети, у которых один из этих факторов является превалирующим, главным).

### Сцена первая «Ученик, которому страшно»

Фигура сгорбленная, всё ниже и ниже наклоняется к парте, иногда и вовсе сползает под неё. Почерк очень мелкий, или написанное еле видно, ученик едва нажимает на ручку; пишет и тут же зачёркивает или пишет карандашом и тут же стирает. Предпочитает сесть подальше, за чью-нибудь широкую спину. На вопросы отвечает односложно, запинаясь. Скажет слово и наблюдает за реакцией педагога, пытается угадать, правилен ли ответ. Как часто мы слышим от наших учеников: «Я не буду это решать, потому что могу сделать ошибку».

**Страх блокирует любую деятельность.** Как результат, студент может отказываться от деятельности полностью или частично (пишет, но, увидев, что ответ не сходится, тут же прячет свое решение, списывает у соседа). Вопросов такой ученик никогда не задает. Это самое острое, тяжело переживаемое учеником состояние, его нужно преодолевать в первую очередь.

#### При этом можно использовать следующие приемы:<sup>2</sup>

- давать задачи в зоне актуального развития, т.е. те, которые может решить сам, без помощи педагога<sup>3</sup>,
- создавать доброжелательную и поддерживающую атмосферу на уроке, отмечать успехи,
- давать задачи в игровой форме,
- использовать задачи с множеством ответов, где нужно сформулировать, исходя из жизненного опыта, предположения и затем обосновать

<sup>2</sup> Богданова В.С., Сорочан Е.М. Каких задач не хватает в учебниках математики? // Материалы III Международной научно-практической конференции. Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования. – М., 2015. – С. 140–53.

<sup>3</sup> Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. – Избранные психологические исследования. М, 1956, – С. 447–448.

полученный результат (однако такие задания следует предлагать постепенно, так как нестандартный вид задач может испугать ученика),

- предлагать задания типа «найди ошибку»,
- давать задачи на «выбор из вариантов» – использование пассивного знания, когда самостоятельно довести задачу до правильного ответа ученик еще не может, но может выбрать правильное решение из предложенных вариантов,
- использовать прием «предложи свою версию», когда ученик, еще не освоивший решение задания, предполагает, как можно было бы его решить, а потом ищет основания для выбора правильной, т. е. соответствующей *правилу*, версии,
- использовать в задачах юмор<sup>4</sup>.

### Сцена вторая «Ученик, которому скучно»

Занят посторонними делами, постоянно сидит, уткнувшись в телефон, ищет предлоги, чтобы выйти из класса, шутит, болтает с одноклассниками. С удовольствием общается на темы, не связанные с предметом: «Извините, а Вы видели фильм «Звездные войны, эпизод 3»?

Математика ученика явно не интересует. Работает неохотно, как бы делая одолжение, или создает видимость работы. Причины этой скуки могут быть разными. Педагогу еще предстоит с этим разбираться в каждом конкретном случае, но проявление скуки – потеря интереса.

Причиной же может быть то, что:

- а) ученику вообще непонятно, зачем учиться; отсутствует мотивация: «Не понимаю, зачем мне это?»; уверен, что помогут на экзамене; не умеет планировать будущее; не выстраивает причинно-следственную связь «занятия – успешность в работе»;
- б) он уже освоил (или думает, что освоил) материал и потерял интерес; не сформировано понимание разницы между «я решал» и «я решил», нет ценности самостоятельного получения правильного результата;
- в) рутинность отработки уже освоенных алгоритмов, когда нужно «набить руку».

<sup>4</sup> Дымов А.Б. Поддерживающий потенциал юмора в учебной деятельности // Материалы II Международной научно-практической конференции. Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования. – М., 2014 – С.385–394.

### **Приемы, которые помогают справиться со скукой:**

*– связывать тематику задач с интересами учеников и их повседневной жизнью;*

Например, предлагать задачи про хобби учеников. Кроме того, в задачах можно «обыгрывать» различные бытовые ситуации, при этом героем этих задач может быть сам ученик, или учитель, или кто-то известный всем. Обычно такие истории вызывают интерес и помогают связать занятия с реальной жизнью и сделать математику из абстрактной теоретической науки – «своей». Среди возможных тем задач можно назвать такие, как покупка в магазине, поездка, приготовление блюда по рецепту, ремонт, планирование бюджета, оплата телефона, банковский перевод и другие. Кроме того, хорошо, если эти задачи будут ещё и с юмором, потому что смешное решать всегда интереснее.

*– заполнять карту предмета и отслеживать продвижение по ней;*

Этот приём бывает очень полезен для тех учеников, которые с трудом понимают, как связаны занятия по математике с их жизненными целями. У многих детей-сирот эти связи построены очень плохо. В таких случаях полезно представить ученику «карту предмета» – список тем, которые ему необходимо освоить для достижения своей цели (например, сдать ЕГЭ по математике). Карта может быть представлена в разных видах: это может быть просто перечень тем, иногда для наглядности можно представить их в виде какой-то красочной картины, например, в виде города (а в нём дома-темы) или карты местности. К каждой теме можно также прилагать задания для самопроверки, тогда ученик сможет понять, какие темы он уже освоил, а с какими ещё предстоит поработать (это также полезно для учеников, которые считают, что знают тему, но на самом деле не освоили в ней многих нюансов и до конца этого не осознают, с помощью таких материалов им становится ясно, до какой степени они знают тему). Кроме того, такая «карта» позволяет ученику видеть результаты своих трудов и не терять связь с конечной целью.

*– организовывать игровые и соревновательные моменты на уроке;*

О пользе игровых моментов на уроке есть масса прекрасных книг и статей, поэтому мы не будем очень подробно останавливаться на этом приёме. Отметим лишь некоторые моменты: мы заметили, что ребята не всегда охотно включаются в игру – «Мы что, маленькие, что ли?» Кроме того, неуверенных в себе учеников соревновательный момент может от-

пугивать, так что действовать тут нужно обдуманно и осторожно. Но, с другой стороны, исходя из нашего опыта, некоторые формы оказываются довольно удачными – например, проверку того, как усвоены те или иные понятия, удобно делать в форме игры «Шляпа», или «Контакт», или «Крокодил» (когда один из участников должен объяснить какое-то понятие остальным с учётом каких-то ограничений – без слов, за фиксированное время и проч.). Итоговый опрос также можно проводить в виде известной передачи «Своя игра» – ученики могут сами выбирать тему, по которой они будут отвечать, и сложность вопроса.

Заметим, что дополнительный плюс игры заключается в том, что она позволяет параллельно развивать общеучебные навыки (например, умение выбрать стратегию, подстроиться под партнёра и проч.), что очень актуально для учеников «Большой Перемены».

Кроме того, можно предложить ребятам поучаствовать в разработке «штрафов и поощрений», в том числе шуточных, например, исполнение желания за решённую задачу. Однако здесь также нужно действовать аккуратно, так как всё-таки важно развить интерес к предмету, а не к поощрению.

В заключение кратко отметим ещё ряд приёмов, которые могут помочь справиться со скукой:

*– поддерживать бодрую деловую обстановку на занятиях;*

*– предлагать более сложные и/или творческие задачи для сильных учеников, привлекать их в качестве помощников учителя к ведению урока.*

### **Сцена третья «Ученик, которому сложно»**

Ученику не страшно и не скучно, он в целом мотивирован и готов работать. Пытается выполнять задания, задаёт вопросы. Понимает необходимость отработки навыков, решения большого количества однотипных задач. Задачи из учебника не вызывают у него протеста. Но, несмотря на это, он неуспешен, постоянно делает ошибки, не может освоить материал. Через какое-то время у ученика могут опуститься руки, и его деятельность будет заблокирована. Как действовать на этом этапе, пока ученик не перешел в состояние “СТРАШНО”, а далее и в “СКУЧНО” с потерей всякой мотивации к учению?

Прежде всего, работа с учеником начинается с выявления уровня знаний – для определения его зоны актуального развития (ЗАР), т.к. в

период взаимной адаптации работа с учеником должна строиться на материале, где ученик успешен. Освоение нового знания – переход в зону ближайшего развития (ЗБР) – требует от педагога точно выверенных по уровню сложности шагов, дробления или увеличения их в случае необходимости.

Здесь важную роль играет подключение к процессу освоения нового знания рефлексивных возможностей самого ученика, что, с одной стороны, способствует их развитию, с другой, – создает и поддерживает мотивацию учения<sup>5</sup>.

Совместная рефлексия деятельности позволяет выявить проблемы, которые мешают учащемуся освоить материал: это могут быть как трудности в понимании предметных тем (знания, умения, навыки), так и проблемы с общеучебными навыками. Например, человек просто не умеет действовать по образцу – тогда необходимо выделить «западающий» навык и работать с ним.

Важно, чтобы педагог сумел показать ученику способ, дал ему ту лесенку, по которой ученик сможет освоить необходимое.

Один из способов использования такой «лесенки» поясним на примере, который использовался в мастер-классе на конференции.

Рассмотрим умножение двух чисел:  $217040 \times 50300$  – задание уровня 5 класса. Попробуем прикинуть, какие трудности и ошибки могут быть в этом примере у школьника, который пытается научиться умножать в столбик.

1. Надо правильно записать числа в столбик, знать, что надо умножать все разряды первого числа на каждый разряд второго;

2. В этом примере при записи чисел в столбик есть дополнительные трудности, связанные с нулевыми младшими разрядами (так называемые «круглые» числа);

3. Ученик должен правильно по положению разрядов записать результаты умножения;

4 и 5. В примере есть умножение нуля и единицы, что часто приводит к ошибкам при решении;

6. Умножение на нулевой разряд, который находится в середине числа – это дополнительная трудность и источник ошибок,

7. Нужно «не потерять» переносы в старший разряд;

8. Нужно не запутаться с переносом, если получилось «круглое» число;

9. В конце концов, надо твердо знать таблицу умножения...

Много ли учеников сумеют преодолеть все «подводные» камни и добраться до правильного ответа? Безуспешно пытаюсь решать аналогичные примеры и раз за разом получая неверный результат, ученик разуверится в своих силах, при этом он не будет понимать причин своего неуспеха, не сможет найти способа его преодоления. Для того, чтобы все-таки помочь ученику освоить умножение, мы предлагаем прием, который назвали «ступеньками трудностей»: задания для изучения темы предлагаются ученику таким образом, чтобы были представлены все важные «элементы», которые надо освоить. Например, на начальных этапах отработки умножения можно использовать карточку, представленную ниже:

#### Карточка «Умножение в столбик»

Я хочу узнать, как умею умножать многозначные числа

1. Умножение единицы $721 \times 1 =$	6. Умножение на двузначное число (общий алгоритм) $37 \times 283 =$
2. Умножение нуля $0 \times 345 =$	7. Умножение «круглых» чисел (особенность) $420 \times 1500 =$
3. Умножение на однозначное число (общий алгоритм) $4 \times 653 =$	8. Умножение с нулем (разряд в числе) $21 \times 307 =$
4. Умножение на 10, 100, 1000... (особый алгоритм) $923 \times 100 =$	9. Умножение на трехзначное число (общий алгоритм) $324 \times 216 =$
5. Умножение «круглых» чисел (особенность) $590 \times 200 =$	10. Умножение с нулем (разряд в числе) $905 \times 304 =$

<sup>5</sup> Зарецкий В.К. Как учителю работать с неуспевающим учеником. Теория и практика рефлексивно-деятельностного подхода – М.: Чистые пруды, 2011 (Библиотечка «Первое сентября», серия «Воспитание. Образование. Педагогика». Вып. 33).



Использование таких карточек помогает ученику увидеть, какие «элементы» темы уже освоены, а над чем надо дополнительно поработать. Этот подход позволяет ученику самому ставить себе те или иные задачи при изучении темы, организовать самоконтроль и самооценку<sup>6</sup>.

И только после освоения всех необходимых шагов можно объединять в одном задании несколько таких «элементов» и в конце концов решать задания со всеми возможными трудностями сразу (как в предложенном примере), причем, в последнем случае интереснее искать эти возможные трудности.

Такие приемы позволяют ученику быть успешным в деятельности учения, видеть свои успехи, выявлять слабые места и устранять их, что позволяет справиться с монстром «С» – СЛОЖНО.

Итак, мы рассмотрели ситуации, когда каждый из этих трёх «С» представлен в чистом виде, и по каждой из ситуаций привели ряд приёмов, которые могут помочь. Конечно, хорошо, если мы можем выделить по каждому из учеников какой-то «главный» фактор, основную сложность (сложно, скучно или страшно), но в реальной жизни это бывает далеко не всегда.

Что же делать в таком случае? На наш взгляд, тут всё зависит от тех приёмов работы, которые выбирает педагог. Некоторые из приёмов могут быть полезны и для одного «С», и для другого. Например, практические задачи, связанные жизнью и интересами ученика, задачи на рассуждение без однозначного ответа могут быть применимы и в ситуации «скучно», и в ситуации «страшно» (интерес пересиливает страх). Но, с другой стороны, некоторые методы, полезные в одном случае, могут быть даже вредны в другом. Так, например, создание расслабляющей атмосферы на занятии уместно в случае «страшно», но в ситуацию «скучно» оно может только усугубить ситуацию.

Если же говорить про нашу практику работы с детьми-сиротами в «Большой Перемене», то мы пришли к пониманию, что в первую очередь необходимо создавать условия для снятия у ребят страха, так как страх

<sup>6</sup> Подробнее см.: Вабищевич Т.Н. Как помочь ученику преодолеть страх своего незнания на уроках математики // Материалы III Международной научно-практической конференции. Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования. – М., 2015. – С. 132–139.

является очень сильной эмоцией и может полностью блокировать деятельность. Одновременно с этим происходит работа с фактором «сложно» (см. приемы, описанные выше).

Если эти подходы не позволили наладить работу, то, скорее всего, в данный момент главным блокирующим фактором является «скучно» (ученик настолько долго находился в ситуации «страшно» и/или «сложно», что потерял всякий интерес к предмету и мотивацию к преодолению трудностей).

Исходя из нашего опыта работы с ребятами из детских домов, преодоление именно этой ситуации связано с наибольшими трудностями. Отметим, что работа с этой ситуацией невозможна без того, чтобы студент осознал связь своих нынешних усилий и своего будущего. Для эффективной работы с этой проблемой необходимо развитие субъектности студента<sup>7</sup>.

Конечно, невозможно дать исчерпывающего однозначного ответа на вопрос, как именно нужно действовать в каждой конкретной ситуации. Иногда приходится действовать практически на ощупь, методом проб и ошибок. Но мы хотели обратить внимание, что в любом случае полезно на каждом шаге задавать себе вопросы: что является причиной сложностей ученика? Какие методы уместно применить в данном случае? Насколько успешно сработали эти методы? Почему? Можно ли их как-то модифицировать, чтобы добиться лучшего результата?

В заключение авторы статьи хотят поблагодарить руководителей Исследовательской группы, своих коллег из БП и участников нашего мастер-класса на конференции за внимание к нашей работе, продуктивные обсуждения, ценные идеи и поддержку.

И ещё, конечно, наших студентов из БП – за их отвагу, упорство и творчество. Дорогие ребята, без вас эта работа никогда бы не состоялась!

<sup>7</sup> Подробнее см.: Научно-методические рекомендации по социально-педагогической технологии Благотворительного Фонда «Большая Перемена». – М., 2010. – С. 66–87.

## ПОДДЕРЖКА ВЫПУСКНИКОВ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ИНТЕРНАТА В РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ ПРИ ВОСПИТАНИИ РОДНЫХ ДЕТЕЙ

УДК 316.7+159.923

*О.Г. Аверкина*

**В** статье предпринята попытка проанализировать опыт сопровождения выпускника сиротской системы, воспитывающего родного ребенка. Я предполагаю, что она может быть полезна специалистам, занимающимся сопровождением таких ребят в аналогичных ситуациях.

В образовательном центре «Большая Перемена» поддержку выпускников сиротских учреждений мы рассматриваем как возможность повышения субъектности наших ребят как участников образовательных отношений. Напомню, что под субъектом мы понимаем человека как создателя своей предметно-практической деятельности, распорядителя собственных сил и эмоций.

В целом, основная цель Образовательного центра состоит в том, чтобы оказать максимально возможную помощь каждому из обратившихся к нам детей-сирот в том, чтобы стать взрослым, а значит, самостоятельным человеком. Особую актуальность придает этой цели тот факт, что большинство обращающихся в «Большую Перемену» сирот уже объективно перешагнули детский, а некоторые и юношеский возраст. Мы понимаем свою задачу так, чтобы научить их самостоятельно думать, делать выбор, решать задачи, почувствовать интерес к учебе и к жизни вообще.

Целью программ, в которых ребята получают поддержку, является помощь им в освоении навыков, которые способствуют развитию самостоятельности и ответственности. Под **самостоятельностью мы понимаем способность человека к свободным, то есть независимым от внешних обстоятельств, результативным действиям по реализации собственных интересов** [1].

Одним из значимых последствий такого подхода является появление возможности успешно подготовиться к самостоятельному созданию сво-

ей семьи и самостоятельному воспитанию кровных детей выпускниками сиротских учреждений.

Здесь необходимо отметить, что в начале самостоятельной жизни выпускники сиротских учреждений по сравнению с их сверстниками из семей изначально лишены некоторого социального и личностного ресурса (капитала) – помощи и поддержки со стороны близких родственников и родителей, то есть самого главного в жизни, что дает человеку семья. Наличие помощи такого рода частично снимает напряжение, которое возникает у новоиспеченных родителей при принятии на себя ответственности за возвращение родного ребенка и снижает риски вторичного сиротства. [2, с. 90]

Среди читателей, думаю, есть те, кто имеет своих детей. Если припомнить, через какие этапы проходило принятие нового для себя статуса родителя, очень вероятно, что это будет воспоминание о **трудностях**, которые колебали вашу уверенность в себе как в успешном (справляющемся) родителе, о **победах**, которые укрепляли в вас уверенность в том, что эта роль вам по силам, и о **поддержке**, которую вы получали от близких или знакомых людей. И в то время, когда рос и развивался ваш ребенок, вместе с ним развивалось ваше умение как принимать на себя ответственность, так и постепенно передавать ее ребенку. Можно сказать, что в процессе естественного развития ребенка по мере его взросления родительская опека уменьшалась, а самостоятельность ребенка увеличивалась.

Если мы обратимся к статистике Минобрнауки России за 2015 год, то узнаем, что около 25% выпускников из числа детей-сирот успешно адаптируются в обществе. Одним из признаков того, что адаптация идет успешно, является образование собственной семьи. В этом случае в семьях, имеющих кровного ребенка, возможны 3 сценария развития дальнейших событий:

отказ от ребенка и передача его в сиротскую систему;

оставление ребенка в семье без принятия на себя родительской ответственности (инфантильное поведение), подчас еще и усугубляемое асоциальными проявлениями (пьянство, наркомания и проч.);

оставление ребенка в семье и понимание себя как значимого для ребенка взрослого, принятие роли родителя, возвращение себя как ответственного родителя.

Для нас очень важно сделать все возможное, чтобы в семьях выпускников сиротских учреждений события развивались по третьему сцена-

рию, хотя как показывает наш опыт, это не дается легко. И для нас, и для самих выпускников – это довольно кропотливая и долгая работа.

Рассмотрим опыт сопровождения одной из двух семей, созданных выпускниками центра «Большая Перемена», с которыми мне посчастливилось в этом году работать.

Семья: Настя (38 лет) – выпускница психоневрологического интерната, получила среднее профессиональное образование, и Ваня (36 лет) – выпускник психоневрологического интерната, воспитывался в учреждениях системы соцзащиты. Возраст их ребенка на текущий момент – 4 года.

*За помощью ко мне как к преподавателю информатики обратился Ваня куратор: «Ваня очень просится к Вам на субботние занятия. Ему необходимо использовать ноутбук, но он очень слабо в нем разбирается как пользователь и сам это осознает».*

*Вначале моя позиция виделась мне как позиция консультанта по освоению базовых навыков пользования компьютером и может быть еще каких-то дополнительных навыков по запросу студента. Однако вскоре оказалось, что большую часть наших занятий стали занимать рассказы Вани о сыне, его поступках, поведении, которые наблюдал отец. В конце этих рассказов Ваня обращался ко мне с фразой: «Вот я решил ничего пока не делать, думаю, спрошу у Ольги Геннадьевны, она знает». (Прежде чем продолжить читать статью, подумайте, как бы Вы одним словом назвали позицию, которую мне предлагал занять молодой отец).*

Я эту позицию назвала для себя «всезнайка». Меня озадачило такое видение моей позиции. (Как Вы думаете, какие риски возникнут для специалиста, который эту позицию займет? Какие риски Вы видите для студентов, с которыми специалист будет работать именно из этой позиции?) Мне показалось, что таким образом у Вани шло перекладывание на меня своей ответственности за принятие решений. Я смогла увидеть для себя риск вовлечься в ситуацию эмоционально и затем быть включенной во все жизненные ситуации студента, а для студента – риск перекладывания ответственности за решения по поводу его ребенка на некоего «все и всегда знающего» человека.

Мне было важно уменьшить вероятность возникновения этих последствий. Поэтому я стала рассматривать предлагаемую ситуацию как **жизненный проект студента**, в котором я и студент работаем совместно:

студент – в качестве человека, взявшего или постепенно принимающего на себя ответственность как родителя своего кровного ребенка, я – в качестве помощи (поддержки) в становлении его субъектности (самостоятельности) в этом проекте. Основным посылом, с которым я входила в проект, стала **помощь**. Мне было важно, чтобы моя **МОЩЬ** (складывающаяся из моего родительского опыта и профессионального опыта работы в ОЦ «Большая Перемена») помогла студенту вырастить его **МОЩЬ**, которая в свою очередь запустит его **САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ**. Мне было важно, чтобы Ваня, полностью приняв на себя свою отцовскую ответственность, смог **САМ** достойно **выСТОЯТЬ** в изначально сложной для него ситуации, удерживая ее, а не сбрасывая на сильного и заботливого помощника.

На практике для меня это выражалось в следующих видах деятельности:

- исследование ситуации, с которой студент обращался ко мне за помощью, чтобы увидеть ее глазами участников, понять замысел/ожидания;
- исследование способов, которыми он действует или действовал перед тем, как ситуация возникла/ в момент ее протекания;
- выбор моего способа, которым я могла бы действовать до появления у студента своих способов разрешения ситуации, но при этом работая на повышение умелости самого студента;
- действие выбранным способом, когда меня попросили.

*Приведу пример моей помощи Ване в его жизненной ситуации. Однажды он поделился со мной своей тревогой по поводу того, что его сын оставляет недоеденный хлеб на тарелке. Иван говорил, что в этом есть что-то нехорошее, характеризующее поведение сына как не соответствующее культурным нормам. Ваня говорил: «Ну, дома еще ничего, а если он так будет в гостях делать?» Также ему не нравилось то, что ему или жене приходилось доедать остатки за сыном. Ване не хотелось, чтобы у мальчика это вошло в привычку. Он пришел ко мне с посылом: «Вы знаете, что с этим делать. Скажите».*

*В ответ я предложила Ване предположить, почему сын мог оставлять хлеб, вспомнив, что он сам делает, если не готов доедать все, что лежит на тарелке. Иван с некоторым удивлением обнаружил, что такому поведению сына вполне может быть разумное объяснение.*

*Вместе мы подумали, как можно было бы изменить поведение взрослого, чтобы предотвратить повтор ситуации. В результате родилась идея нарезать хлеб более мелкими кусочками и оговорить с сыном, что в случае, если тот будет чувствовать, что хлеба было недостаточно, он просто попросит добавки.*

Я привела этот маленький эпизод, чтобы проиллюстрировать, как перенос акцента на преобразование практики *разделения тревоги* за сына с кем-то более знающим в практику *внимательного обдумывания* родителем своих наблюдений сработал на развитие у последнего самостоятельных идей к решению жизненно важной для него задачи, то есть перешел в позицию субъекта.

При моей поддержке Ваня смог поделиться своими наблюдениями за поведением ребенка, а потом перейти к следующим шагам, позволяющим преобразовать проблему в конкретные действия по ее решению:

- обратиться к воспоминаниям о своем детском опыте, подобном тому, что проживает его сын;
- вслух проговаривать свои ожидания от сына;
- моделировать возможные варианты развития событий;
- строить предположения о следующем шаге;
- обдуманно совершить этот шаг.

У Вани появилась возможность развить в себе важное для родителя умение «переключаться в жизнь ребенка» с тем, чтобы адекватно его возрасту / уровню развития / эмоциональному состоянию воспринять ситуацию, снизить свою тревожность и увидеть варианты преодоления трудности.

*Через некоторое время Ваня рассказал, что нарезка хлеба на мелкие кусочки на самом деле помогла. Проблема была преодолена.*

Отдельно хотелось бы остановиться на том, каким образом в процессе нашей работы у Вани менялась речь, обращенная ко мне и к другим его собеседникам. (Напомню, что Ваня – выпускник ПНИ, который воспитывался в учреждениях соцзащиты и не получал коррекционного или начального образования).

Мне как помощнику важно было понять происходящее со слов Вани, я задавала ему вопросы – в чем именно состоит его трудность, каковы детали ситуации, возвращала ему то, как я понимаю происходящее и не

спешила переходить к обсуждению ситуации, не додумывала недостающую информацию, а продолжала уточнять. Это актуализировало для Ивана задачу развития умения строить свою речь так, чтобы он был верно **понят** вторым собеседником.

*Через какое-то время на одном из занятий Ваня сам дал отклик о том, на сколько ему это было важно. Вот как он это сформулировал: «Когда мы с Вами что-то делаем, обсуждаем, разговариваем, мне становится приятно, и я, когда мы с Вами о чем-то разговариваем, учусь с другими разговаривать, чтобы они понимали, о чем я хочу что-то сказать или что-то объяснить..., и я заметил в себе, что иногда это помогает, а иногда что-то внутри останавливает... чтобы мне не сделать ошибку».*

Для меня это значило, что Ваня встал в субъектную позицию самостоятельного человека, который сам формулирует задачу, сам отслеживает свои внутренние состояния, сам фиксирует свои наблюдения, сам переносит полученный опыт в пространства за пределами ОЦ «Большая Перемена». Ведь понимание пронизывает любую ситуацию взаимодействия: общение с преподавателем, общение с друзьями, общение с близкими, общение с детьми. И вместе с умением переключаться в жизнь другого оно приближает Ваню к цели быть достойным отцом своему сыну.

А что же такая работа принесла мне?

На мой взгляд, работа по развитию и поддержке субъектности Вани как родителя, построенная таким образом, позволила мне как специалисту избежать тех рисков, о которых мы с вами размышляли в самом начале статьи:

- не допустить эмоционального включения во все ситуации студента;
- снять с себя образ «всезнайки», тем самым разделив со студентом ответственность за преодоление трудности;
- ограничить во времени включенность в жизненные ситуации студента;
- увидеть педагогические задачи, на которые стоит направить работу со студентом в ближайшее время.

Я полагаю, что эти эффекты позволят повысить самостоятельность студента и, как следствие, развить в нем автономность при решении новых родительских задач, которые появятся в его жизни.

1. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основные ступени развития субъектности человека // Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие. – М., 2000.
2. Шульга Т.И. Социально-психологические проблемы выпускников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Электронный журнал «Вестник Московского государственного областного университета», 2011 [Электронный ресурс] [http://homekid.ru/content/docs/met\\_help/vipuskniki/shulga\\_soc\\_psih\\_problemi.pdf](http://homekid.ru/content/docs/met_help/vipuskniki/shulga_soc_psih_problemi.pdf)].

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА УСТАНОВЛЕНИЯ КОНТАКТА С РЕБЕНКОМ-СИРОТОЙ

УДК 373.3/.5+376.5+316.6

*Н.Л. Филонов*

### *Благотворительный Фонд «Большая Перемена»*

Фонд «Большая Перемена» создан с целью оказания помощи детям-сиротам в подготовке к самостоятельной жизни, в получении образования и выборе профессии. Наши студенты – выпускники и воспитанники интернатов, а также дети из приемных семей. Особенностью нашей работы с ребятами является создание индивидуальных образовательных программ; я являюсь одним из кураторов.

В своей статье я хотел бы подробнее остановиться на работе с выпускниками интернатов и на проблеме установления контакта с ними при создании индивидуальной образовательной программы, в основу которой ложится желание самого выпускника изменить свою жизнь к лучшему.

Мои наблюдения и размышления основаны на трехлетнем опыте работы в Фонде и на совместных исследованиях с моими коллегами.

Последние шесть лет под руководством научных сотрудников института изучения детства, семьи и воспитания РАО Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфина и Н.В. Касициной педагоги Фонда исследуют свой опыт работы с детьми-сиротами, описывают свои открытия и методические разработки.

### *Проблема несамостоятельности детей-сирот*

Когда сироте исполняется 18 лет, он выходит из стен интерната и юридически признается самостоятельным человеком. С этого момента у педагогов и социальных работников государственного учреждения пропадает возможность систематически взаимодействовать с бывшим воспитанником и решать образовательные задачи. Государство продолжает поддерживать сирот после выхода из интерната: им предоставляется жилье, льготы и ежемесячные выплаты до 23 лет, но пропадает фактор



стабильного окружения значимых взрослых. Выпускнику приходится в одиночку сталкиваться с целым рядом сложных задач.

Плачевная статистика правонарушений среди выпускников интернатов, низкий процент успешной и стабильной трудовой деятельности наводят на размышления, что огромное количество сирот самостоятельно не справляется с задачами взрослой жизни.

Наш фонд, наряду с появляющимися государственными и негосударственными организациями постинтернатного сопровождения, исследует пути решения этой масштабной проблемы.

Главным критерием успеха нашей работы мы считаем рост самостоятельности наших студентов.

### ***Трудности установления контакта с ребенком-сиротой***

В решении наших педагогических задач помогает тот факт, что студенты обучаются у нас по собственному желанию. Наши студенты – это самостоятельно обратившиеся выпускники или дети из интернатов и приемных семей, которые в любой момент могут по своему желанию прекратить с нами сотрудничать.

И даже в такой ситуации, когда мы не иницилируем контакт, а откликаемся на инициативу самого человека, с ребенком-сиротой не просто выстроить партнерские отношения.

Студент может довериться взрослому на момент помощи в решении конкретной задачи, может выполнить ряд договоренностей, но вполне может и обесценить взятые на себя обязательства или усомниться в надежности того, кто ему помогает.

Необходимо быть готовым к тому, что даже после долгого успешного взаимодействия, даже при наличии теплых, дружеских межличностных отношений со взрослым студент может оставить взрослого в неведении, оставить без внимания свои действия, мотивы, ход своих размышлений, которые, в свою очередь, приводят к проблемам как во взаимоотношениях, так и в совместных делах. (В практике моих коллег встречались случаи, когда студенты *забывали* сказать куратору о тяжелых осложнениях здоровья, о разрыве отношений с родственниками, об увольнении с работы, о риске отчисления из университета, о заведении уголовного дела и т.п.) Чаще всего такие «сбои» в доверительных отношениях бывают в случае внезапной для самого студента ситуации неуспеха.

Студент, сталкиваясь один на один с новой сложной жизненной ситуацией, может прибегнуть к привычной для себя модели взаимоотношений со взрослым – скрыть или исказить факты действительности. При этом довольно часто искажение происходит неосознанно. Студент просто заменяет реальные факты на желаемые и благовидные.

В итоге, задачи взаимной адаптации и постоянная «профилактика» доверительных партнерских отношений становятся для педагога (в особенности для куратора студента) первостепенной задачей. Только решив задачу доверия, педагог может начать проектировать вместе со студентом его образовательную программу.

### ***Теоретическая основа преодоления трудностей – Методика контактного взаимодействия***

Методика контактного взаимодействия, разработанная Л.Б. Филоновым, является эффективным инструментом в профилактике партнерских отношений взрослого с ребенком-сиротой. Автор методики проводит анализ общения, взаимодействия и межличностных отношений, значимых для построения контакта, «с позиций концепции регулируемого развития психологических контактов между людьми» [2, с. 3].

Методика контактного взаимодействия состоит из последовательного описания его шести стадий, название которых отражает главную сущность каждой из них.

- 1 стадия – Накопление согласий.
- 2 стадия – Поиск общих или совпадающих интересов.
- 3 стадия – Принятие принципов и качеств, предлагаемых для общения.
- 4 стадия – Выявление качеств, опасных для общения.
- 5 стадия – Индивидуальное воздействие и адаптация к партнеру.
- 6 стадия – Выработка общих правил и взаимосодействие.

В данной статье я остановлюсь на работе со студентами в первой стадии – стадии накопления согласий. Для обозначения сути стадии позволим себе привести обширную цитату автора: «Ситуация, когда встречаются два человека, не равных по положению, по статусу и по общественным ролям, каждый ожидает от другого каких-то определенных действий, которые обычно бывают в подобных случаях. Именно это определяет позиции в отношениях при первой встрече. Поэтому у каждого участника неизбежно создается, с одной стороны, система ожиданий,

а с другой – намерение противостоять отдельным воздействиям. Неосознанно готовясь к влияниям со стороны другого, человек выдвигает и создает ряд психических барьеров между ним и собой (например, повышенная осторожность, контроль, тревога за высказывание и др.). Таким образом, каждый заранее и в профилактических целях страхует себя этими психологическими барьерами, выступающими в качестве преград... При первом приближении к другому человеку многое будет зависеть от того, насколько сумеет индивид преодолеть эти барьеры, как свои, так и того, с кем он общается. Исследования показали, что наилучшим средством здесь является высказывание своих согласий и вызов их со стороны другого. Целесообразность самого согласия заключается в том, что оно создает удовлетворяющее партнера положение и само по себе не содержит элементов конфликта, конфронтации. Далее, согласие всегда является тем, что ожидается как желаемое явление, способное ослабить напряжение в связи с тем, что исключает противоречие. Множество согласий создает специфическую зону ослабленного напряжения. По существу, они способствуют созданию длящегося состояния, при котором снимается напряжение и связанный с ним уровень тревожности, помогают его снизить и создают представление о нерациональности барьеров... От успешности прохождения первой стадии во многом зависит скорость наступления других стадий, она обеспечивает подготовку к наступлению остальных» [1, с. 24].

### ***Барьеры взаимодействия, характерные для выпускников интернатов***

Итак, задача куратора на начальном этапе взаимодействия со студентами – создать предпосылки общения. Собеседникам необходимо найти друг в друге нечто схожее (ценности, мотивы, опыт, интересы и т.п.), что помогает снять напряжение от неизвестности, которую таит в себе новый человек.

Логично предположить, что оба участника потенциального контакта занимают активную позицию, они оба стремятся узнать своего собеседника. Но этого в большинстве случаев при первой встрече с выпускником интерната не происходит.

Дело в том, что ребенок, который в определенный момент своей жизни остается без семьи и попадает в институт сиротства, оказыва-

ется в специфических формах взаимодействия с взрослыми и со сверстниками:

1. Он вынужден контактировать с группой сверстников, где дети так тесно связаны друг с другом условиями жизни, что зачастую воспроизводят модели поведения стайных животных (строгая иерархия, закон силы, пренебрежение индивидуальными потребностями и т. п.). Взрослые – это самые сильные и большие.

2. Он вовлекается взрослыми в активность, организация которой часто не связана с его личными потребностями, его интересами и ценностями.

3. Он попадает в ситуацию «слепой» опеки. Его желания становятся причиной мгновенного появления блага в его жизни – без вложения сил и без взятой на себя ответственности. Взрослый – это тот, кто сам все сделает без моего участия.

Ввиду этих факторов у сироты появляются стереотипные модели выстраивания отношений, отслеживать и контролировать которые ребенок не умеет:

– в первом случае – ребенок научается подбирать способы достижения своих целей, не учитывая или сознательно игнорируя цели других людей, он научается ориентироваться только на свои потребности или на ценности конкретной группы сверстников;

– во втором случае – привыкает занимать пассивную позицию в общении со взрослыми, научается формально изображать заинтересованность, привыкает заранее отвергать или обесценивать для себя деятельность, предлагаемую взрослыми;

– в третьем случае – ребенок научается достигать своих целей силами других людей: находить тех, кто будет что-то делать за него, научается быстро понимать ценности других людей и использовать их в своих интересах.

В отличие от ребенка в семье, жизнь которого тесно связана с конкретными взрослыми, у воспитанника интерната нет предпосылок формирования потребности сотрудничать со взрослыми. Формируется пассивная и/или иждивенческая позиция.

Наши студенты, проявив инициативу и сделав первые шаги к сотрудничеству с нашей организацией, встречаясь с педагогами Фонда, начинают воспроизводить именно эту модель взаимодействия.

Ожидают четких инструкций и указаний. Не проявляют инициативу. Или же, наоборот, начинают «проверять систему на прочность», на-

чинают исследовать границы дозволенного, ожидают последствий, если нарушают правила. Изучают реакции педагогов. *(Один из студентов, начав обучение, практически открытым текстом объяснял мотивы поломки учебного инвентаря: «А я смотрю, что Вы будете делать»).*

### ***Применение методики контактного взаимодействия в деятельности куратора. Первая стадия – накопление согласий***

Задачей куратора, который первым начинает налаживать конструктивное взаимодействие с новым человеком, становится организация общения таким образом, чтобы при всех вышеперечисленных факторах между ним и студентом накапливались согласия. Так как на студента рассчитывать не приходится, куратор делает это «за двоих».

Знакомясь со студентом (на первом собеседовании), выясняя жизненные планы и историю студента, куратор всегда уделяет внимание сфере увлечений и интересов молодого человека. Если студент упоминает истории позитивных взаимоотношений с другими людьми, это также становится предметом обсуждения.

Истории, связанные с друзьями, хобби, достижения в спорте – все это потенциально может стать той отправной точкой, где интересы самого куратора могут совпасть с интересами обратившегося. Главное, что необходимо сделать педагогу в этой ситуации, – обязательно обратить на это свое внимание, а затем внимание студента.

Хорошим результатом первого знакомства можно считать эмоцию удивления, которую испытывает студент при общении с кураторами или с другими педагогами. Это свидетельствует о нарушении ожиданий студента. Многие студенты по истечении адаптационного периода описывали свое удивление от того, как непринужденно и легко с ними начали общаться учителя и куратор. Такой уклон в сторону доброжелательного и открытого к любым темам разговора не стоит путать с панибратством и полным отсутствием делового настроения.

Задачу педагога на этапе накопления согласий можно сформулировать следующим образом:

1. Внимательно слушать и наблюдать за студентом. Отметить сферу его интересов. Отследить в его рассказе про себя ту сферу жизни и ту деятельность, в которой он максимально открыто готов делиться своими достижениями и успехами. Положительные эмоции при ответе на во-

просы, детали повествования, множество ассоциаций – все это признаки того, что студент говорит именно об этом.

2. К данной сфере необходимо отнестись с уважением и интересом, искренне задавать уточняющие вопросы. Быть готовым к тому, что это может быть что-то, совершенно вам не понятное и не известное (анимэ, граффити, различные субкультуры и т.п.) Если сам педагог разбирается в данном вопросе, студент почти всегда это заметит и даже может взять на себя инициативу в разговоре, задав вопрос.

3. В то же время педагогу необходимо удерживать в разговоре деловые вопросы. Удерживать регламент и цели встречи. Такое маневрирование между эмоционально значимыми для студента темами разговора и деловыми вопросами является залогом дальнейшей совместной образовательной деятельности. При общении в таком формате у студента появится новый опыт эмоционально приятного и интересного делового общения со взрослым. Как минимум – с конкретным человеком.

### ***Результаты***

В этой статье мы рассмотрели только первую стадию установления контакта, но, как было сказано выше, именно она создает основания для развития процесса взаимодействия, который происходит на всем протяжении работы со студентом в «Большой Перемене», и определяет характер этого взаимодействия – культурный уровень общения, степень доверительности и возможность, проходя все стадии, выходить на уровень взаимодействия.

Так как со многими нашими студентами, уже закончившими наши учебные программы, мы продолжаем сотрудничать в рамках клубных мероприятий (поездки в экспедиции, посещение театров и музеев, празднование Нового года и т.п.), мы можем делать заключения об эффективности нашей педагогической деятельности, сравнивая уровень самостоятельности и успешности наших студентов в настоящее время с их возможностями в прошлом (3 года назад, 5 лет назад и даже 12 лет назад).

На основе многолетних наблюдений можно заключить, что именно грамотное, постепенное выстраивание партнерских отношений каждого педагога с конкретным студентом наилучшим образом способствует дальнейшим успехам в общении наших студентов с другими людьми. И в целом влияет на уровень самостоятельности человека.

Среди наших давних выпускников есть несколько примеров, когда люди, набрав в «Большой Перемене» опыт налаживания партнерских отношений с педагогами и другими учащимися, начали впоследствии воспроизводить этот культурный образец, в том числе облагораживая общение в среде других выпускников интернатов.

#### Библиографический список

1. Филонов Л. Б. Психологические способы установления контактов между людьми: Методика контактного взаимодействия. – М., 1982.
2. Филонов Л.Б. Психология развития контакта между людьми в условиях затрудненного общения: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1985.

## ИСПЫТАНИЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕМ, ИЛИ РОМАН С «БОЛЬШОЙ ПЕРЕМЕНОЙ»<sup>1</sup>

УДК 373.3/.5+371

*С.А. Волкова, Е.А. Мельникова*

### Введение

Мы, новые сотрудники «Большой Перемены», хотим поделиться нашими впечатлениями от периода вхождения в эту организацию и проанализировать свой опыт. Для нас это был очень необычный опыт.

Как правило, человек приходит в организацию на определённую вакансию и, чаще всего, на каждую должность в этой организации уже написаны и утверждены должностные обязанности, график работы, определённый фиксированный оклад и т.д. В «Большой Перемене» всё иначе. Не было чётких должностных обязанностей, жесткого графика, практически всё было неопределённо. С одной стороны, человек в такой ситуации свободен в выборе, и это привлекает. А с другой стороны, такое количество степеней свободы делает ситуацию крайне некомфортной, и это может сбить с толку. Возникают вопросы: почему же это делается? Неужели у «Большой Перемены» за такое долгое время её существования и успешной работы не выработались определённые правила, требования, нормативы? Для чего нужно новичка ставить в такие неопределённые условия? Что это даёт «Большой Перемене»?

Пройдя путь от соискателя-новичка до штатного сотрудника при поддержке нашего консультанта Н.В. Касициной и с помощью наставников – преподавателя биологии М.А. Линник и руководителя кураторской службы С.В. Лобынцевой, мы на себе прожили и поняли, как именно в «Большой Перемене» используются те или иные педагогические приемы поддержки ребят в трудностях самоопределения. Давая возможность прожить и прочувствовать их на себе, нового сотрудника знакомят с парадигмой, в которой здесь работают, помогают освоить тонкости педагогики поддержки, которую потом мы, как преподаватели, кураторы, будем использовать в своей работе со студентами.

---

<sup>1</sup> Статья написана при поддержке научного консультанта Н.В. Касициной.

## **Испытание самоопределением**

Все мы когда-то устраивались на работу. Для одних это был удачный опыт, для других – не очень. Как и в любви. Либо сложилось, либо нет. Бывает любовь с первого взгляда, когда идеальный образ полностью совпадает с реальным. А может быть постепенное всматривание и «влюбление» в человека. Так было и у нас с поиском своего места в «Большой Перемене». О своем реальном опыте вхождения новичка-педагога в «Большую Перемену» мы расскажем две истории.

### **История Светланы Волковой**

Для меня это была именно любовь с первого взгляда. Впервые с «Большой Переменной» я познакомилась в 2014 году на II Международной научно-практической конференции «Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования», на которую меня пригласили её организаторы, Нина Николаевна Михайлова и Семён Михайлович Юсфин. Все вместе в 90-х годах мы работали в Институте педагогических инноваций Российской Академии образования. Я – в лаборатории под руководством И.С. Якиманской, а Семён Михайлович и Нина Николаевна – в лаборатории О.С. Газмана.

Попав в «Большую Перемену», я сразу влюбилась в людей, которые здесь работают, в необыкновенную доброжелательную атмосферу доверия и поддержки, царящую в этом месте. Очень сильный отклик у меня вызвало то, на каком высоком уровне здесь находится культура общения. Причём, как по отношению к студентам, так и по отношению к сотрудникам. Это для меня всегда являлось важным фактором при выборе места работы и коллектива, поскольку мне сложно работать там, где плетутся интриги, процветает зависть, «подсизживание». Для меня такие методы карьерного роста абсолютно неприемлемы. Я поняла, что так или иначе хочу быть сопричастна той благородной Миссии, которая здесь воплощается. Для меня очень близкой является идея помощи другим людям. Наверное, именно с этого момента и началось моё самоопределение здесь.

К тому времени у меня уже сложилось чёткое представление о том, чем я хочу заниматься. В целом, меня устраивала моя научная деятельность. Но я привыкла работать в парадигме практико-ориентированной науки, и именно практики мне на тот момент не хватало. Такую воз-

можность я увидела для себя в «Большой Перемене». Причём сразу в нескольких направлениях. С одной стороны, я могла реализовывать себя как практикующий психолог в кураторской службе, а с другой, – как педагог, через разработанный мною курс логики.

Определившись с направлениями, я столкнулась с неожиданной для себя реальностью. К кураторской деятельности я приступить не могла, так как все студенты уже были распределены по другим кураторам. А курс логики, в том виде, в котором он существует, как оказалось, не подходит для «Большой Перемены». Сначала я ощутила себя в некотором тупике, из которого не видела выхода. Хотя мне и показывали возможное направление работы со студентами в рамках моего курса, но я абсолютно не понимала, какими средствами его можно реализовать. Я оказалась в положении Лисы из басни – возможность работать вроде бы есть, но для меня недоступна.

По поводу этой ситуации Нина Николаевна подарила мне метафору. У меня есть шикарный рояль (курс логики), я с ним пришла в «Большую Перемену». Но здесь под этот рояль мне могут предоставить только очень крохотную узкую комнатку. В результате я оказываюсь перед дилеммой. Что менять: место или инструмент?

И вот тут уже в полной мере передо мной встала задача реального самоопределения. Мне нужно было понять, что я хочу и могу, и совместить это с потребностями и возможностями «Большой Перемены». Так как я очень долго искала именно такое место и не хотела его менять, то должна была понять, что мне делать со своим инструментом.

### **История Елены Мельниковой**

А для меня взаимодействие с «Большой Переменной» началось с легкой заинтересованности одной из многих возможностей. Но чем больше я в эту возможность всматривалась, тем четче осознавала, что влюбляюсь всё сильнее и сильнее.

Самое первое моё появление в «Большой Перемене» стало большой неожиданностью для меня. Ведь накануне у меня были совершенно другие планы. В октябре я закончила престижную международную школу флористики и дизайна. Эта учёба длилась два года, она занимала всё моё время, силы, стоила немалых материальных и моральных вложений.



*И далее мною был расписан подробный план по устройству на работу в сфере дизайна. Но судьба распорядилась иначе... Я случайно узнала, что в одну благотворительную организацию нужен преподаватель по естествознанию. Особых требований к соискателю не выдвигалось, в основном указывались критерии личностные. Мне понравился посыл и главное требование – «любовь к Природе», это меня и привлекло. Появилось любопытство, что это за люди, которые написали такое объявление.*

*Сыграла свою роль и рекомендация руководителя Департамента детских программ ООО «Коллекция Приключений» Ларисы Анатольевны Козловой, давнего партнера «Большой Перемены», которая, собственно, и поделилась со мной информацией о вакансии. Мнение Ларисы для меня авторитетно и доверие безоговорочно. Она сказала: «Лена, тебе нужно туда сходить». С этими словами и полным отсутствием информации о том месте, куда иду, я пришла на собеседование. Потребовалась не одна встреча для того, чтобы понять, чем же я могу быть полезна «Большой Перемене» и по какой причине я остаюсь работать здесь. С каждым днем я всё больше понимала, что для меня важно быть в этом месте и работать с этими людьми.*

*Это как любовь – только не с первого взгляда, а взрослая, осознанная, когда постепенно приходишь к пониманию своего чувства. Мне пришлось многое рассмотреть, осознать, переосмыслить в своих внутренних приоритетах. Но уже отказаться от того, что передо мной открылось, было нереально. А открылись передо мной Возможности, и их достаточно, чтобы я с энтузиазмом взялась за работу.*

Возможности, которые открыла мне «Большая Перемена»:

Быть причастной к благородному и светлому идейному содержанию деятельности «Большой Перемены».

Находиться в окружении интеллигентных высокодуховных людей, работать с ними плечом к плечу, делая общее дело.

Выполнять высшее предназначение человека, передавать свой опыт, знания подрастающему поколению.

Это уникальное место, где я нахожу применение всем своим знаниям и умениям. Имея разнопрофильные образования в сферах, не схожих друг с другом (медицинской, экономической, ландшафтной, дизайнерской, походно-туристической), я не могла раньше все это совместить. А здесь у меня есть возможность применять весь свой багаж знаний и умений с пользой для других и для себя.

Удобный график работы, который позволяет заниматься другой деятельностью.

Есть возможность развивать себя в других профессиональных направлениях (например, в педагогике), заниматься научно-исследовательской деятельностью.

*Получилось, что я не Мечте изменила, а изменила свою Мечту, сделала ее более явной и наполненной важными для меня смыслами. Такой опыт смены деятельности позволил многое узнать о самой себе, понять, что для меня на самом деле имеет ценность.*

## **Поддержка на пороге Больших Перемен**

Понятно, что такой способ введения нового сотрудника, который используют в «Большой Перемене», совсем не случаен. Мы прошли через «испытание самоопределением», что позволило нам понять, как это происходит у студентов, когда они в желании достичь своей мечты решают обратиться за помощью в «Большую Перемену». В наибольшей степени этот поиск себя в ситуации неопределенности ощущается ребятами в Подготовительном отделении. Подготовительное отделение, как начальный этап вхождения студентов в «Большую Перемену», создано для того, чтобы студент привык, адаптировался, попробовал свои силы, прежде чем возьмет на себя ответственность за проект, который он будет реализовывать в «Большой Перемене» при поддержке специалистов.

Отрефлексирав свой опыт вхождения в «Большую Перемену», мы увидели сходство тех инструментов, которые используются здесь при выстраивании взаимодействия с новичками-преподавателями и со студентами-новичками. Для нас это стало очень ценным осознанием. И теперь эти инструменты мы уже можем более осмысленно и целенаправленно использовать в своей педагогической работе при взаимодействии со студентами.

Вот эти инструменты:

### **1. Сверка образа желаемого будущего с реальными условиями и выбор направления корректировки**

У каждого из нас есть свои представления о том, кем мы хотим быть. В процессе жизни они могут меняться. От чего это зависит? Чаще всего от обстоятельств, с которыми мы сталкиваемся в своей жизни. Мы всё

время познаем себя. В результате у нас складывается идеальный образ самореализации. Сталкиваясь с реальностью, этот образ либо претерпевает изменения, либо находит полное своё соответствие.

У каждого из нас тоже было идеальное представление о том, где мы можем реализовать себя. Так, к примеру, Лена после окончания международной школы дизайна уже видела, как перед нею распахиваются все двери престижных агентств по оформлению интерьеров, где она зарабатывает себе имя. «И вдруг, – как она вспоминает, – мне попадаете объявление о вакансии из совсем другой сферы. У меня возникло внутреннее противоречие. С одной стороны, у меня есть четкий план по реализации себя как профессионального дизайнера, а с другой, – возможность проявить себя в совершенно новой для меня деятельности. Ведь что-то зацепило меня в этом объявлении!?!... Тот необычный посыл к человеку, который должен подойти на эту должность. Неужели достаточно любви к Природе, чтобы заявиться на эту вакансию? Было интуитивное ощущение, что надо довериться всему происходящему. Это оказалось правильной стратегией, и доверие было вознаграждено с лихвой».

Для Светланы идеальный образ места работы полностью совпал с реальностью. Но при этом всё равно возникла необходимость адаптации ее курса логики. До начала работы она видела себя и свой курс определенным образом, однако на деле представление разошлось с реальностью. Потребовалось определённое время, усилия, чтобы посмотреть на ситуацию под совсем иным углом и сдвинуть себя с жесткой позиции на более гибкую.

Этот опыт – прекрасная иллюстрация и того, как ребята порой, приходя в «Большую Перемену», не учитывают реальные условия, но при этом начинают выстраивать свой идеальный образ. Это может привести к разочарованию от неоправданных ожиданий. Поэтому важной частью работы со студентами является помощь им в ответе на вопросы: чего ты хочешь? Что можешь сам, а в чем тебе нужна помощь? Какие усилия ты готов прилагать ради осуществления задуманного? Как это впишется в твои реальные условия? О каком взаимодействии и на какой срок мы можем с тобой договориться? и т.п.

## 2. Каскадные договоренности

Для того, чтобы не попасть в ловушку неоправданных ожиданий, в «Большой Перемене» используется метод **каскадных договоренностей**. Вот как это происходило.

Сначала договорились об ознакомлении с деятельностью Центра со сроком на одну неделю, чтобы разобраться с интересами обеих сторон. Договаривались о регламенте встреч, на которых сверяли свои заключения, анализировали результат, прислушивались к ощущениям друг друга и к своим собственным. Далее мы договорились на месяц и снова проводили рефлексию по результатам, задавая вопросы: какие задачи нужно будет решать, за какие деньги, как долго, с кем, для чего и т.д. То есть всё время шло нарастание меры взаимных обязательств с учетом итогов предыдущего периода.

Такой же метод применим и в работе с учениками. Чтобы студенты не терялись в больших задачах, которые могут встать перед ними, задачи разбиваются на более мелкие шаги, чтобы они и виделись более реалистичными.

## 3. Рефлексия

Если предыдущий шаг не получилось пройти, то тогда можно выйти в рефлексию и проанализировать, что помешало и в чём причина. **Рефлексия** – это ещё один метод, который использует «Большая Перемена». Иногда рассуждения приводят к самопознанию, которое само по себе не является целью, скорее средством этой технологии. Такая работа помогает разобраться в себе, в своих ценностях и смыслах. Ведь нужно что-то про себя понять, прежде чем двигаться дальше. С кем хочется идти и хочется ли вообще? А может быть, нам не по дороге? Очень важно моделировать такие ситуации, где студент будет приходить к необходимости выстраивания нескольких вариантов своего пути. Тем самым мы его выводим на **проектирование своей деятельности**, что является ещё одним важным методом развития самостоятельности у студентов «Большой Перемены».

## 4. Проектный подход

«Большая Перемена» предоставляет педагогу-новичку широкие возможности для создания и реализации своих проектов. Можно разрабатывать и реализовывать их самостоятельно или в сотрудничестве с коллегами, браться за один проект или делать несколько, выбирая самые разнообразные направления и формы деятельности, но, конечно, согласовывая с педагогическими задачами и возможностями «Большой Перемены». К разработке каждого проекта важно подходить со всей тщательностью. Детальная разработка и подробное описание планируемой

деятельности, фиксация и анализ ее результатов – все это способствует накоплению личного портфолио самостоятельных проектов, которые могут воплощаться не только в стенах «Большой Перемены». Таким образом, создается возможность повышения (как сейчас принято говорить) собственной стоимости как профессионала на рынке труда. С методическими наработками и практическим опытом специалист становится более компетентным, конкурентоспособным.

Так же и студенты, приходя в «Большую Перемену», имеют возможность заниматься учебной и проектной деятельностью, например, на занятиях по Самоучке. Тем самым они повышают собственную компетентность и получают конкурентное преимущество на рынке труда, поскольку умение работать в проектной форме является предпосылкой к самоорганизации в любой новой деятельности.

### **5. Удержание нескольких позиций и увязывание разных интересов**

Ещё один важный момент, который мы хотели бы отметить, состоит в том, что каждому из нас, когда мы приходим на работу, важно удержать два поля своих интересов: что я хочу получить от этой организации и что я могу дать ей. Особенность процесса вхождения в «Большую Перемену» состоит в том, что от каждого входящего сотрудника здесь ожидают четко сформулированных условий, при которых он сможет эффективно выполнять свои обязанности (размер заработной платы, график, материальное, техническое, методическое обеспечение, наличие аудитории, количество студентов и т.д.). Сотрудник самоопределяется: чем он может быть полезен «Большой Перемене», на какую компенсацию и создание условий он может рассчитывать. Это позволяет чувствовать себя нужным и мотивированным, работать с полной отдачей.

В своей работе преподаватель тоже должен удерживать во внимании два поля интересов ученика: что он хочет получить от обучения в «Большой Перемене» и какими реальными возможностями он для этого обладает. Задача педагога состоит в том, чтобы помочь студенту осознать их, а в дальнейшем и передать ему ответственность за понимание и удержание этих двух полей интересов.

### **6. Опора на субъектный опыт при выстраивании взаимодействия**

При ознакомлении с содержанием и методами работы «Большой Перемены» коллеги-преподаватели не дают готовых приемов и инструмен-

тов, а обращаются к субъектному опыту нового сотрудника. Например, при введении в содержание учебной программы новичку-педагогу предлагается совместно с опытным коллегой разработать, провести занятие, наметить области своего развития как педагога. Вместо того, чтобы идти по традиционной схеме «от теории к практике», дается возможность рискнуть, сразу погружившись в непосредственную работу. Это позволяет за очень короткое время выйти на самостоятельное проведение занятий с полным пониманием особенностей и задач «Большой Перемены» в работе со студентами.

То же самое происходит на консультациях, когда научные консультанты разбирают с новичком-педагогом используемые в «Большой Перемене» психолого-педагогические понятия. Например, можно было долго объяснять, что такое «обратная связь» в выстраивании диалога студента и педагога, почему она важна и как применяется на практике. Вместо этого мы попробовали осознанно использовать обратную связь в общении со студентами, наблюдать различные эффекты от того, когда и каким образом она нами запрашивается или дается студентами, и уже потом, по результатам своего опыта, мы уточняли свое понимание этого процесса, задавали вопросы, обсуждали трудности в ее использовании.

На своем опыте мы поняли, какую большую ценность для педагога имеет возможность поддержать самостоятельное движение мысли студента. Вместо **готовых ответов** преподаватель предлагает вместе порассуждать над вопросами, сформулировать новые, поискать ответ не только в различных источниках, но и по возможности обнаружить свои знания в этой области. Это вселяет в ребят дополнительную уверенность в себе, так им необходимую. Ценным является тот опыт, в котором у студентов есть возможность как-то соприкоснуться, пропустить через свои эмоции то, что предполагается в дальнейшем изучать в обобщенном виде как предмет школьной программы. Такой подход – «от студента» – помогает педагогу понять, какого опыта и знаний учащемуся не хватает, где требуется восполнение. Самому студенту это помогает не только увидеть то, что он может, но и дает ему возможность самому себе определить зону ближайшего развития, решить, **что** ему нужно ещё понять и узнать. Так появляются и реализуются у ребят собственные проекты самообразования.

В начале наших педагогических проб в «Большой Перемене» наши наставники показывали нам, как можно переводить содержание учебной программы в практические знания, близкие жизненному опыту студента.

Например, по предмету «Естествознание» изучается довольно сложная и далекая от реального опыта наших студентов тема «Природные зоны». В разработанном нами занятии студенты смогли в своём воображении с помощью собственных рисунков побывать в роли исследователей конкретной природной зоны. Был использован игровой прием: они написали письмо, якобы находясь в путешествии, оказавшись в этой природной зоне впервые. Студенты рассказывают в письме, как там интересно и почему преподавателю и другим ребятам в группе нужно туда съездить, на что обратить внимание. Занятие получилось очень интересным! В итоге у некоторых ребят проснулось желание попасть в эту природную зону и дополнительно её изучить.

Процесс самоопределения в «Большой Перемене» является неким испытанием как для студента, так и для нового сотрудника. Этот необычный подход может стать вызовом привычному образу мышления и действия. Благодаря этому начинаешь пересматривать свои взгляды и ценности, ставить новые цели, принимать ответственные решения. Так начинаются те самые Большие Перемены в судьбах наших студентов. И только пропустив все это через себя, пройдя тот же путь, мы смогли осознать, что чувствует человек, находясь на пороге этих перемен вместе с уважающим его выбор, поддерживающим и верящим в его собственные силы педагогом. Мы надеемся, что это поможет нам говорить со студентом-новичком на одном языке, предвосхитить трудности его самоопределения и понять, где мы должны вместе с ним этот путь пройти, поддерживая его как педагоги, а где он сможет это сделать сам.

## ТАКТИКИ ЗАЩИТЫ И ПОМОЩИ В ОТНОШЕНИИ ПРИЕМНОГО РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ<sup>1</sup>

УДК 376.6+ 37.048.3

*И.В. Хромова*

**В**ыделение проблемы школьной дезадаптации у детей в приемных семьях обусловлено тем, что приемные родители довольно часто сталкиваются с этой проблемой. Опыт работы автора с этой проблематикой в учительской практике, практике консультирования, а также опыт сопровождения ряда семей позволяет обсудить некоторые возможные пути помощи детям в таких случаях.

Мы рассматриваем школьную дезадаптацию как комплексную проблему. Прежде всего необходимо определить понятие. В психологическом смысле о школьной адаптации мы говорим тогда, когда у ребенка сформировался набор социальных и интеллектуальных навыков, которые облегчают ему деятельность учения (то есть обеспечивают возможность с меньшими психическими затратами получать больший результат). О дезадаптации – когда у ребенка, напротив, сформировались такие социальные и интеллектуальные навыки, которые затрудняют учебную деятельность (при гигантских психических затратах результат ничтожен). Дезадаптация – это не просто плохая успеваемость, это нарушение всей структуры учебной деятельности. Она включает, как известно, сложную систему потребностей, мотивов, целеполагания, действий [3]. Мы констатируем дезадаптацию именно тогда, когда есть нарушения во всей этой сложной структуре.

Определение причин дезадаптации и понимание их у конкретного ребенка приемными родителями есть уже начало пути по ее преодолению. Рассмотрим логику формирования «навыков дезадаптации» и выясним, есть ли специфика в том случае, когда речь идет о детях со сложной семейной историей. Набор интеллектуальных навыков, необходимых для школьного учения, можно разделить на две группы: 1) навыки, связанные с уровнем развития высших психических функций, и здесь необходимо говорить о возрастной норме; и 2) навыки, связанные

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект № 15-06-10447а.



с учением на предыдущих стадиях и отраженные как минимум в показателях успеваемости.

Все обстоит если не просто, то понятно, когда речь идет о второй группе: учебный материал построен на принципе преемственности, и если у ребенка не усвоен предыдущий материал, он не может усваивать сегодняшний, он совершает неправильные действия, применяет неправильные способы решения задач и проч. В этом случае необходимо определить «пробелы» и организовать дополнительную деятельность, чтобы их сократить либо ликвидировать.

С первой группой интеллектуальных навыков – тех, что зависят от зрелости психических функций, – сложнее. Все дети, обучающиеся в любом образовательном учреждении по любой учебной программе, определяются туда с необходимым уровнем развития с точки зрения возрастной нормы. Очень редко случается, когда дети из обычных семей попадают в ту программу, которую они не могут освоить по определению. «Диагностика», которую они проходят, не является специальным мероприятием, осуществляемым специалистами, – это естественное каждодневное наблюдение родителей за своим ребенком. И в случае, если родители сомневаются в уровне его развития или готовности к школе, они обращаются к специалистам. Другое дело – ребенок со сложной судьбой. Даже в том случае, если он находится с детства в государственном учреждении и наблюдается специалистами много чаще, чем обычные дети, сама «прерывистость» наблюдения, постоянная смена тех, кто о нем заботится, принципиальная невозможность приемных родителей иметь образ всей жизни ребенка и всех проявлений его естественного развития, ориентация на официальные характеристики и диагнозы – есть очень существенное условие недостаточного понимания особенностей его психики. Как говорил П.П. Блонский, «поведение понятно только как история поведения» [2]. Поэтому, на наш взгляд, приёмные дети нуждаются в более подробном, профессиональном взгляде в помощь родителям на его особенности развития и его личностные ресурсы. Своего родного ребенка родители знают с детства, у них развивается интуитивное знание, как ему помочь справиться с той или иной ситуацией. По отношению к приемному ребенку такой интуиции нет, все «подходы» к нему формируются на рациональной основе, а рациональные решения эффективны только в том случае, если они строятся на анализе достоверных данных. Наше предположение подтверждается двумя известными

статистическими фактами: во-первых, у детей из приемных семей (в точности как и у детей, живущих в детских домах) снижается успеваемость от года к году быстрее, чем у детей из обычных семей, и их конечный образовательный уровень ниже; во-вторых, чем старше возрастная группа приёмных детей, тем больше их представителей среди тех, от кого приемные родители отказываются. Психологическая причина этого – у родителей накапливается все больше «неразрешимых» проблем. К таким «неразрешимым» относятся и школьные проблемы.

Способы, которые пытаются использовать приемные родители, сталкивающиеся с проблемой школьной дезадаптации своих детей, порой трудоемки, но неэффективны. Чаще это увеличение нагрузки за счет дополнительных занятий; усиление контроля; иногда снижение требований в отношении необходимого объема, которое ребенок должен «выучить и сдать», что носит характер формального решения; лучшие родители стараются эмоционально поддержать ребенка, что тоже не ведет к решению вопроса, и т.д. Общее в этих подходах то, что в поле внимания родителей (и учителей) находится собственно сегодняшняя учебная деятельность, сегодняшний учебный материал, сегодняшние учебные задачи – они должны быть сформированы, усвоены, решены. Однако этого не происходит, потому что у ребенка нет необходимых навыков – то есть автоматизированных способов действий. Причем, если мы начинаем работать с ребенком со школьной дезадаптацией, например, шестиклассником, то история несформированных навыков уходит далеко в прошлое.

Для примера приведём данные, полученные нами с помощью известной методики «ШТУР – школьного теста умственного развития». Задания теста составлены таким образом, что они напрямую не соотносятся с тем или иным учебным предметом и стимулируют респондентов обнаружить сформированные умственные действия как таковые, а не использовать знания, полученные на уроках. Фоновыми будем считать данные, полученные на группе учеников пятого, шестого и седьмого классов одной из городских школ (всего 71 человек). В диапазоне своей возрастной нормы оказались 55 человек, 6 человек выше нормы, 8 человек показали отставание на год и 2 человека – отставание на два года по уровню сформированности умственных действий (норма и выше – 86 %). Эта же методика была применена при обследовании детей со школьной дезадаптацией – 4 шестиклассников, 2 пятиклассников и 3 четвероклассников. Из 9 детей 7 человек показали отставание по уровню сформированности



умственных действий на три года, 2 человека – на четыре года.

Повторим – основная ошибка учителей и родителей в том, что целью обучения они считают усвоение актуального учебного материала, тогда как в отечественной педагогической психологии давно определено – что же является содержанием учения: действия учения [4]. Если ребенок нуждается в серьезной помощи и родители готовы эту помощь осуществлять, то они сами могут полностью или частично компенсировать издержки школы. (Удивительно, что дети со школьной дезадаптацией, о которых было упомянуто выше и чье развитие существенно отстает, все учатся в классах соответственно своему возрасту, и четвероклассник, изучающий английский со второго класса, но не зная всех букв английского алфавита и не умея даже читать, имеет «четверки» в четверти, у четвероклассника с дисграфией, не имеющего понятия, что буква и звук не одно и то же, по русскому «тройки» и «четверки», шестиклассница, делающая по 10 ошибок на каждой странице по русскому языку, не решившая в тетради (и даже не списавшая без ошибок с доски) ни одной математической задачи за полгода, аттестована по всем предметам за все четверти).

На наш взгляд, такие случаи надо решать кардинально – убирать ребенка из той педагогической системы, которая не формирует у него учебные действия, вплоть до перевода его на обучение в форме семейного образования. В семейном образовании больше возможностей работать с ребенком в свободном режиме, будучи не скованным расписанием, извне заданным ритмом. Отсюда можно по-другому выстроить коммуникативные действия, которые в значительной степени обуславливают отношения и формируют действия учения [4]. Если речь идет именно о несформированности умственных действий, а не о «пробелах», дополнительные занятия, в том числе и репетиторство, не могут быть эффективными. Ведь в этом случае ребенок, и без того имеющий негативные эмоциональные ассоциации со школой, вместо того чтобы заняться деятельностью, находящейся в зоне его актуального развития, получает непосильную для его способностей нагрузку, что неизбежно приводит к усугублению дезадаптации. К тому же необходимо помнить о природе навыка: чем чаще повторяется действие, тем прочнее становится навык. Если мы хотим, чтобы вредный навык разрушился, а новый сформировался, необходимо изменить условия. (Элементарный ход – если нашли другого учителя, который занимается с ребенком хорошо и индивидуаль-

но, нужно освободить ребенка от посещения соответствующих уроков в школе).

Пусть не покажется читателям мысль об изъятии ребенка из школы или из взаимоотношений с определенным учителем идеей-фикс автора. На самом деле, в педагогике вопрос о создании благоприятных условий, об ограничении общения ребенка с «дурной средой» является вполне легальным и разработанным. Однако учитель как таковой – как священная корова – неподсуден. *Традиционное мышление связывает право учителя исключительно с его статусом*, стыдливо игнорируя его качественные личностные и профессиональные характеристики. (Патриархальный взгляд на семью и родителей, на незыблемость родительского права постепенно расшатывается – помимо статуса, общественное сознание требует от родителей качественного исполнения родительских функций, среди которых психологическая функция обеспечения комфорта ребенку, возможности для его личностного развития – далеко не последняя). Критерии оценки состоятельности учителя достаточно архаичны, корнями уходят в авторитарную педагогику – учитель оценивается как организатор деятельности, мы бы заострили – *своей* деятельности. Фраза «... не вертись (не отвлекайся, не нарушай дисциплину, выйди из класса), ты мешаешь мне вести урок» до сих пор мало кого удивляет своей абсурдностью. В конце концов, ученик для урока или урок для ученика? – в том числе и отстающего, немотивированного, дезадаптированного...

В терминах педагогической поддержки, защита – одна из тактик, и к ней нужно прибегать, если у ребенка существенные нарушения во взаимоотношениях со школой. Школа и сам процесс обучения – это прежде всего система отношений. Известна социально-психологическая закономерность: больший удельный вес по своему влиянию на систему имеет участник отношений с формально более высоким статусом. Ученик – в силу неравных с учителем школьных статусов, неравного возраста (дети в нашей культуре по определению «подчиненный класс»<sup>2</sup>), неравного формального права и проч., тем более в случае, когда это неравенство усугублено его знанием о себе, что он «плохой» – объективно не может изменить систему отношений, у него не хватает на это ресурсов, поэто-

<sup>2</sup> По этому поводу см.: Сидоркин А. М. Новое рабство или класс-куколка // Педагогика и психология: диалог о воспитании: материалы VII Сибирского педагогического семинара (г. Новосибирск, 2–4 декабря 2014 г.) / редколл: Т. А. Ромм [и др.]. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – С.25–36.

му его нужно защитить, включить внешние по отношению к нему силы, чтобы изменить ситуацию.

Рассмотрим теперь так же кратко область социальных навыков, которые оказываются несформированными, когда мы констатируем у ребенка школьную дезадаптацию.

Переход на новую стадию возрастного развития человека происходит тогда, когда решены задачи предыдущей стадии. Позиция ученика как потребность в новом уровне познания мира и себя возникает в районе семи лет в связи с тем, что задачи «материнской школы» (актуального знания), отношений безусловного принятия и защиты (превращение материнской заботы в чувство защищенности) решены. Но решены ли, если речь идет о ребенке, лишенном матери и воспитываемом в детском доме какую-то часть своей жизни, а затем помещенном в приемную семью?

Отсутствие условий для формирования привязанности в начале жизни во многом обуславливает характер отношений ребенка с другими, в том числе значимыми другими. Важной характеристикой, определяющей в дальнейшем успешность обучения и воспитания, является то, что такие дети слабее реагируют на стимулы. Поэтому традиционное интуитивное использование родителями позитивных или негативных подкреплений (на педагогическом языке поощрения и наказания) обычно не дает того эффекта, как в случае с детьми, воспитываемыми в родных семьях. Таким образом, от ребенка, лишенного родителей и нормальной семейной ситуации развития в раннем детстве, невозможно к тем же семи годам ожидать актуализации потребности в позиции ученика, как мы наблюдаем это у большинства детей этой возрастной группы.

В качестве еще одного аргумента вспомним закономерность, на которой строятся надежды родителей и учителей на включение учеников в собственно познавательную деятельность: включаясь в учебную деятельность на внешней мотивации, у них постепенно формируется внутренняя. К сожалению, с детьми, о которых здесь идет речь, такое происходит значительно реже, поскольку внешняя стимуляция дает, как уже говорилось, существенно меньший эффект.

Возникает вопрос, *на чем же учителю строить учебное взаимодействие с ребенком* (и родителям поддерживать это взаимодействие), если потребность быть учеником у него не вызрела. Нет потребности быть учеником – не возникает учебной мотивации. Нет учебной мотивации –

не может быть учебных успехов (может быть их иллюзия – краткосрочный успех на самом первом школьном этапе, пока еще нет настоящей нагрузки на волю и интеллект). Для понимания можно чуть переформулировать вопрос: *по поводу чего взрослые (учитель, приемные родители) взаимодействуют с ребенком-учеником*. По поводу ли внешних атрибутов школы – нового портфеля, соблюдения нового режима жизни, выполнения требований учителя, то есть того, что срабатывает как *подкрепление сформированной позиции* ученика? По поводу ли *содержания* учения, если к нему нет интереса? Нет, в случае с несформированной позицией предметом взаимодействия и становится *сама позиция*, собственная умственная деятельность ребенка, его собственные способы обдумывания и решения задач (учебных и социальных), его собственные (плюс наши совместные) переживания и отношения.

Для пояснения мысли очень пунктирно приведем пример из практики автора, который, чуть утрируя суть, можно назвать так: «Как обучать английскому языку, не изучая английский язык». 6 класс, вновь сформированный, был разделен для занятий английским языком на две группы по академическому уровню, мы взяли группу из одиннадцати детей с чрезвычайно низкими показателями, говоря точнее, не освоивших программу 5 класса (первого года обучения), поэтому материал программы и учебника 6 класса осваивать было невозможно. Правда, большинство детей, как это нередко бывает, имели отличный навык устно работать в диапазоне кратковременной памяти и формально выполнять письменные задания. Восемь детей из одиннадцати были слабо успевающими и по другим предметам, в частности, по русскому языку, два ребенка не изучали ранее язык вовсе. Так как была достаточно гомогенная среда, никто не страдал оттого, что новый учитель (автор) не взялась сразу за усиление нагрузки, форсирование «пробелов» и т.п. Почти для всех английский был чем-то, что недоступно и что надо как-то пережить с меньшими затратами. Понятно, что прежде всего необходимо было изменить отношение детей – к языку, к изучению языка, к урокам английского, к учителю (пока новый учитель не доказал, что ему можно доверять, что он, возможно, не такой, как предыдущий учитель, у ребят работают прошлые стереотипы). Кратко перечислим важнейшие составляющие работы, особенно важные на начальном этапе.

1. Традиционно хорошие учителя в подобной ситуации формулируют для себя такие цели: заинтересовать ребенка своим предметом, соз-

дать ему мотивацию изучать иностранный язык, разбудить интерес к языку и т.п. Мы шли путем, о котором шла речь выше: **заинтересовать ребенка процессом изучения языка**. Вся наша деятельность была направлена именно на это, независимо от фактического уровня владения, успешности в усвоении нового материала, способностей, которые у всех разные, прилежности и т.п.

2. Традиционно при изучении иностранного языка придают большое значение способностям. Это ведет к тому, что и учителя, и родители, и ученики объясняют неуспешность отсутствием таковых, особенно это вредно для самосознания ребенка, так как подливает масла в огонь уничтожения мотивации: «Зачем прилагать усилия и тратить время, если все равно «нет способностей?» Мы заменяем диагностику способностей (парадигма «хуже – лучше») диагностикой индивидуальных типологических особенностей (парадигма «У каждого свои «плюсы»»). Я как педагог и психолог пыталась точнее определить ведущие функции, типологические акценты каждого, но делала это открыто, вовлекая самих детей в самоизучение (и отнюдь не только на материале английского языка). На уровне приемов это выражалось, например, в том, что в начале года я предлагала ребятам выполнять на уроке те задания, которые у них получались лучше всего (чтение, грамматический разбор, монологическое выступление, участие в диалогах, аудирование, заучивание отдельных слов, перевод на русский, стихи и т.п.). Но постепенно каждый (исключительно в своем темпе) осваивал и другие виды деятельности, осознавая, впрочем, что ему дается легче, что труднее, и решая, в какой степени он будет работать над тем или другим.

3. Традиционно учителя стремятся выполнять почасовой план, боятся потерять часы в течение года, думая, что только так выполняют программу. Причем поурочное планирование большинства уроков предусматривает чередование нескольких видов деятельности, тем самым время дробится, возможность вжиться в материал, вдуматься для учеников затрудняется. Наш алгоритм работы был следующий. Из четырех уроков в неделю один час мы вообще не занимались английским – решали лингвистические задачи<sup>3</sup>, по-английски не говорили. Еще на одном уроке не говорили по-английски – изучали грамматические схемы, причем, на высоком теоретическом уровне – с аналогами, например, из русского

<sup>3</sup> См., например: Лингвистические задачи. Пособие для учащихся старших классов. – М.: Просвещение, 1983. – 223 с.

языка. Зато на двух остальных уроках в неделю соблюдалось железное правило – ни слова по-русски (другие языки допускались, но, кроме меня, ими, к сожалению, никто не владел. А я иногда начинала говорить по-немецки, и о, радость! – они научились это слышать). Допускался также язык жестов и все другие средства коммуникации. Замечательно выглядели сценки с диалогами: кто-то пытался что-то сформулировать по-английски, кто-то произносил «уес» или «по», а кто-то махал руками и строил выразительные гримасы. «А причём здесь изучение английского?» – спросите Вы. А притом, что на следующий урок, без всякого домашнего задания, мычащий и молчащий перед уроком, когда еще можно было сказать по-русски, умолял: «Давайте снова тот диалог сегодня, я знаю, как сказать». И ведь знал, и говорил.

4. По поводу «грамматических уроков» скажем следующее. Мы полностью разделяем идеи Л.В. Занкова, которые были сформулированы им как дидактические принципы, а именно – обучение на высоком уровне трудности с соблюдением меры трудности; ведущая роль теоретических знаний. Например, не изучаем сначала определенный артикль, потом неопределенный, сначала существительное с артиклем, затем группу существительного, а изучаем категорию артикля в английском языке – все формы, случаи и проявления (включая сюда и «по», так как это слово влияет на употребление неопределенного артикля), работаем не на составление простеньких предложений с тем или иным артиклем, а с оригинальными текстами (не зная лексики!), выискивая и пытаясь понять случаи его употребления. Л. Толстой говорил о воспитании: «Берите выше, жизнь снесет». Этот принцип мы стараемся применять и в обучении. Вовсе не значит, что все нюансы темы ребята 6 класса запомнят и намертво усвоят. Но это и не есть цель. Цель – понять, почувствовать категорию (тем более ту, которой нет в родном языке). А еще важнее – понять, что ты – понимаешь. Именно здесь возможен поворот в сторону интереса к предмету, но он идет **не от предмета, а от ощущения себя, познающего этот предмет**.

5. Работу без текущих отметок (в том числе без «звездочек» и «солнышек») мы считаем одним из главнейших принципов своего подхода. В добавление к огромному числу работ о безотметочном обучении, начиная с работ Ш.А. Амонашвили [1], добавим буквально несколько слов. Если учителю изначально ясно, что ребенок предмет не знает, учиться не хочет, базы нет, навыки учения и изучения данного предмета не сформи-

рованы, то ежеурочно ставить ему отрицательные или низкие отметки – просто безнравственно. Человек уже забился в угол, а ты его с удовольствием и «с чувством долга» постоянно «подпинываешь». Именно так я воспринимаю учителей, выставяющих ряды отметок, которые не радуют ребенка, и которые, собственно, не несут никакой информации. Такие ряды текущих отметок имеют исключительно природу психологического воздействия, причем воздействия, которое парализует способность человека развиваться или все-таки он развивается, но с гигантскими лишними затратами. Помочь человеку можно только в том случае, если тот тебе доверяет, а учитель, оценивающий каждый твой шаг, притом низко оценивающий, не может вызывать доверие. Поэтому в моем сознании никак не связывается отметка за каждый шаг ученика с его возможностью полюбить себя в предмете и сам предмет. К сожалению, не только у младших школьников происходит отождествление учителя и предмета, который тот преподает.

Мы показали лишь отдельные фрагменты работы, направленной на изменение отношения учеников – к учителю, к предмету и, самое главное, к себе как ученику. Только на этом измененном отношении выстраиваются надежные прочные академические успехи. Чем закончился год работы с нашими шестиклассниками? Была разработана программа итогового годового экзамена по билетам, единого для обеих групп (в другой группе язык велся на повышенном уровне сложности), нашей «фишкой» было одно из заданий: сделать грамматический разбор предложения из оригинального текста (на незнакомой лексике! В 6 классе!). Обычно с «глокой куздрой, будланувшей бокра» знакомятся на филологическом факультете института, но все дети моей группы справились. Комиссия оценивала ответы по единым для обеих групп критериям. Мои получили шесть «пятерок» и пять «четверок». И это за один год работы!

В связи с вышеизложенным приходится признать: самый эффективный путь предотвращения либо преодоления школьной дезадаптации – это путь приоритетной работы над развитием рефлексии ребенка, его самоосознания. Именно это – включение его собственной психики, личности, умственных процессов, отношений – **в предмет совместной деятельности** с приемными родителями (учителями) есть единственный путь работы с дезадаптированным ребёнком, от которой можно ждать позитивного результата. Когда родители ведут ребенка к психологу, от которого ждут помощи в социально-психологическом плане, хороший

специалист всегда помогает тому самому осознать, в чем его проблема (понятно, что от возраста зависит язык, но суть всегда одна и та же). Школьные проблемы, проблемы с познавательной сферой – это часть проблем человека. Если мы хотим помочь ребенку справиться с этими проблемами, нужно начинать с НЕГО САМОГО (а не с учебного материала). И только он сам (на первых порах с нашей поддержкой) сможет их решить.

#### Библиографический список

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: Экспериментально-педагогическое исследование. – М.: Педагогика, 1984. – 296 с.
2. Блонский П.П. Личность ребенка и воспитание // Психология и дети. 1917. –№ 1.– С. 4–15.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
4. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М.: Академия, 1998. – 288 с.
5. Хромова И.В. Педагогическая поддержка в пространстве семейного образования // Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы III Международной научно-практической конференции (г. Москва, 23–24 апреля 2015 г.) / редколл: Н.Н. Михайлова [и др.]. – Москва: Пробел, 2015. – С. 214–227.



## Раздел IV. ПАРТНЕРЫ ПО ОБРАЗОВАНИЮ. СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО

### РАЗРАБОТКА ПРОЕКТА СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В СИСТЕМЕ ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371

*И.С. Якиманская*

**В** настоящее время социальное партнерство как общественное явление широко распространено. Оно охватывает различные сферы жизни. Особой его областью является образование, в которое вовлечены взрослые и дети во всём многообразии их взаимоотношений: в семье (родители и дети); в разных государственных учреждениях (детдом, детская трудовая колония, психоневрологический интернат и др.).

Везде осуществляется социализация человека, помощь в его становлении (исправлении), реабилитации.

Формы социального партнерства очень разнообразны. Они могут быть экономическими, финансовыми, юридическими; носить постоянный или эпизодический характер. Все они очень важны, но касаются лишь отдельных аспектов социального партнерства (с учетом его специфики). Они не представляют целостной системы. Это также относится и к партнерству в образовании. Рассмотрим этот вопрос подробнее.

За последние годы созданы в Москве и других городах разные образовательные фонды. Ярким примером этому является фонд «Большая Перемена»<sup>1</sup>. Такие фонды существуют как самостоятельные или осуществляют свою работу при различных Департаментах (социальной защиты, здравоохранения и т.п.). Все они выполняют свою работу на внебюджетной основе, поскольку по неведомым экономическим соображениям целевым образом из бюджета не финансируются. В поисках ис-

точников существования они строят свою работу, стремясь разработать программы, интересные спонсорам. Сложность этой работы состоит в том, что ее эффективность обнаруживает себя лишь в самой практике, в тех последствиях, которые они порождают при своей реализации. Главное в работе фонда – его результативность (критерии ее очень размыты, неопределенны).

В существующей литературе по социальному партнерству представлен большой спектр эмпирических данных с некоторыми попытками их теоретического осмысления. С нашей точки зрения наиболее плодотворными являются психолого-дидактические разработки по созданию и реализации образовательной среды, предоставляющей свободу становлению и развитию индивидуальности, проявлению ее самостоятельности (самореализации, самоорганизации) в разные периоды онтогенеза. На пути создания такой образовательной среды возникает сложное, но неизбежное противоречие. Хотя, как известно, ни одна из теорий (при всей ее логической непротиворечивости) не объясняет обилие накопленных фактов, это не означает, что их накопление является бесполезным для создания самой теории. Но само по себе обилие фактов без их обобщения, систематизации не может составить основу для построения теории. Соотношение теории и практики – извечная научная проблема. Всякая теория является действенной, если она помогает построить практику работы с человеком, нацелить ее на реализацию повседневных задач его жизнедеятельности, понимая истоки этой жизнедеятельности, условия ее организации и функционирования. При создании такой теории возможны два пути. Первый состоит в попытке внедрить некоторую идею в практику реальной жизни. Вторая исходит из обобщения сложившейся практики, выделения в ней наиболее типичных моментов, их проверку на воспроизводимость, эффективность, реализуемость в повседневной жизни.

В 90-е годы прошлого века возник термин «практико-ориентированная наука», за которым закрепилось понимание того, что ни одна теория в чистом виде не может быть реализована на практике, если не разработан и не проверен путь ее внедрения. А этот процесс достаточно сложный, противоречивый, порой требующий много времени и сил. Для этого потребовалась специальная работа, обеспечивающая подбор научных знаний, использованию основных теоретических положений на практике, то есть нужна разработка особого понятийного аппарата, организация

<sup>1</sup> Есть фонды «Дети наши», «Расправь крылья», «Вертикаль» (Москва). Опыт их работы описан в сборниках «Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования». – М, 2013–2015.



определенных действий и т.п. На это были направлены усилия двух коллективов в существующем в те годы Институте педагогических инноваций РАО: отдел личностно-ориентированного образования (рук. И.С.Якиманская) и лаборатория педагогической поддержки в образовании (рук. О.С. Газман и Н.Н. Михайлова). В результате этой работы возник практико-ориентированный поиск, который успешно осуществляется в настоящее время на базе «Большой Перемены». В чем смысл этого поиска? Во-первых, за всю многовековую историю существования обучения и воспитания были найдены и обоснованы взаимосвязанные линии их развития. Во-вторых, разработаны и внедрены средства деятельности педагога, позволяющие не только обучать, но одновременно и изучать индивидуальность на разных этапах ее онтогенеза. В-третьих, определен комплекс тех организационных мероприятий, осуществление которых позволяет выполнить поставленные задачи.

#### 1. Взаимосвязанные линии обучения и воспитания.

Традиционно обучение и воспитание существовали как две самостоятельно развивающиеся области образования. Каждая решала свою задачу: обучение призвано давать научные знания; воспитание – формировать нравственные нормы поведения (тоже через знания). И в том, и в другом случае организовывалась некоторая коллективно-распределенная деятельность (классно-урочная), система внеклассных мероприятий, в которую вовлекались все субъекты образования. Существовало два типа педагога: учитель-предметник и классный руководитель, которые нередко объединялись в одном лице. Основная задача была научить, организовать, подчинить воле педагога большую массу детей, нивелировать их различия, «усреднить их» (ведь так легче ими управлять!) Единообразие воспитания и обучения составляло основу образования долгие годы. Но при этом и обучение, и воспитание повседневно сталкивались с таким вопросом: ведь дети все такие разные, у всех свои интересы, жизненные проблемы. Они различаются по своим способностям, отношению к миру людей и вещей, с ними нельзя работать одинаково (хотя на это тратилось немало усилий со стороны педагогов-воспитателей). Но как работать со всеми вместе и с каждым отдельно? Возможно ли это? И если да, то что для этого нужно? Над этими непростыми вопросами бились многие педагоги, видимо пытающиеся реформировать школу, освободить ее от существующих идеологических установок. В 90-е годы прошлого века стали возникать авторские школы (Е.А. Ямбург, А.Н. Тубельский, Г.С.

Альтшуллер, И.П. Иванов, В.Ф. Шаталов и мн. др.), которые много сделали для практической работы по высвобождению ученика от жестких, обязательных влияний взрослого (педагога, воспитателя). Накоплен и описан огромный материал, позволяющий использовать практические разработки учителей-новаторов и педагогов-экспериментаторов. Но это удавалось не всем и не всегда; к сожалению, этот опыт постепенно исчезал из практики работы с уходом из жизни самих педагогов. Их мастерство было аналогично актерскому искусству, которое не передается через знание, а предполагает воплощение через личность его носителя. Но накопленный ими эмпирический опыт дал основание для разработки целостной теоретической концепции, получившей название – личностно-ориентированное образование.

2. Разработка и внедрение средств деятельности, позволяющих одновременно обучать и воспитывать через образование.

Концептуальные позиции личностно-ориентированного образования (ЛОО) включают в себя понятия, разработанные в разных науках: философия, социология, педагогика, психология, биология, медицина, антропология и мн. др. Каждая из этих наук дает свое представление о человеке, его сложной организации (такова его природа!) Но реальная практика работы по «взрачиванию» человека не может опираться на всё многообразие тех понятий, которые описываются разными науками. Ведь этими понятиями фиксируются лишь отдельные проявления его жизнедеятельности, подчас мало связанные между собой. Свойства и качества личности проявляются не в отдельных, мало связанных характеристиках, а целостно (монологично), т.е. не в отдельных действиях, а в поступке (по С.Л. Рубинштейну), что ярко проявляется в поведении человека, а потому могут быть в нем выявлены, прослежены, зафиксированы.

Для разработки теоретического основания Проекта должны быть найдены и описаны такие показатели, которые:

- целостно характеризуют поведение человека через его поступки;
- являются для него типичными (на разных стадиях онтогенеза);
- поддаются динамике под воздействием педагога.

В качестве таких основополагающих понятий для создания Проекта могут быть использованы достаточно емкие, вбирающие в себя богатое смысловое содержание термины: индивидуальность, субъектный опыт, выбор собственной деятельности. Их содержательное раскрытие и конкретизация, конечно, будут различны в каждой ситуации, но при этом не

будет потеряно их исходное значение, признаваемое всеми участниками проекта<sup>2</sup>.

Кратко охарактеризуем содержание этих терминов:

- индивидуальность – неповторимое своеобразие каждого человека, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта развития в течение жизни. Это своеобразие определяется совокупностью черт и свойств психики, формирующихся под воздействием разнообразных факторов, обеспечивающих анатомо-физиологическую, психологическую организацию любого человека, его социализацию в течение жизни [10, с. 27].

- субъектный опыт – опыт жизнедеятельности, приобретаемый человеком в разных условиях социокультурного окружения в процессе восприятия и понимания им мира людей и вещей. Субъектный опыт называют личным, собственным, индивидуальным, прошлым, житейским, стихийным и т.п. В этих названиях фиксируются разные аспекты, источники приобретения этого опыта. Употребление этого термина подчеркивает его принадлежность конкретному человеку как носителю собственной биографии [10, с. 9].

- личностный выбор деятельности – природная способность человека в избирательном отношении к окружающему миру; выбору наиболее значимых для него знаний, моральных ценностей, жизненных установок. Реализация этой способности создает возможность человеку стать субъектом выбора. Но возможность стать еще не значит быть. На это надо потратить много педагогических усилий, разработать специальную образовательную технологию. Поэтому вторым этапом создания Проекта является проектирование и апробация такой технологии. В чем ее специфика?

Личностно-ориентированная технология, в отличие от традиционной, имеет принципиально иную линию своего построения. Она основана, прежде всего:

- на выявлении индивидуальных особенностей субъекта образования, а затем уже на построении наиболее рациональных путей его обучения и воспитания;

- на нахождении принципов и регуляторов его поведения, с учетом когнитивных, эмоционально-потребностных особенностей личности. Именно опыт такой технологии нарабатывается в Фонде «Большая Перемена». Образовательная среда этого фонда отличается от такой же среды обычной массовой школы. Если школа работает по классно-урочной системе (основа ее – урок), то в Фонд приходят люди, каждый со своими жизненными ориентациями, интересами, потребностями. Их возрастные различия существенны (от 6 до 36 лет). Они хотят получить образование не по классической схеме (детсад, школа, ВУЗ), а по сложившимся у них жизненным условиям, которые всегда индивидуальны. Иначе говоря, проектирование такой технологии идет не по линии от «учителя к ученику», а в обратном направлении от «ученика к учителю».

Разработка такой технологии для массовой школы была осуществлена И.С.Якиманской и ее сотрудниками. Однако эта технология не может в неизменном виде использоваться при организации работы с субъектами образования в учреждениях, подобных «Большой Перемене» (БП), хотя есть общие подходы. И в том, и в другом случае речь идет о создании и реализации личностно-ориентированного образования, но условия его осуществления различны. Если в массовой школе учитель на уроке, работая со всеми, может выявлять индивидуальность каждого только при определенных условиях (при подготовке и проведении личностно-ориентированного урока, разработке особого дидактического материала, позволяющего ученику самостоятельно выбирать содержание задания, вид и форму его выполнения, участвовать в оценке своей работы и т.п.), то в образовательной практике БП эти условия первичны, поскольку педагог-предметник работает изначально с каждым студентом индивидуально.

В массовой школе учитель ориентируется, прежде всего, на результат, полученный учеником (различные проверочные работы, ЕГЭ и т.п.). В БП учитель в основном ориентируется на процесс работы своего студента, и только после этого говорит о полученном им результате, ибо индивидуальность раскрывается, прежде всего, в том, какие способы работы есть, каково их содержание. Способ работы есть индивидуальное образование, он не задается извне, а порождается субъектным опытом каждого. Раскрытие содержания различных понятий (неважно, какого они предметного содержания) должно базироваться на выявлении индивидуального «семантического поля», затем «окультуриваться» в соответствии с содержанием научного знания. И наконец, в эту работу

<sup>2</sup> Содержание этих терминов можно найти в многочисленных публикациях И.С. Якиманской, ее сотрудников (1995–2015 г.). Они вошли в проект межрегиональной некоммерческой организации «Содружество школ ЛОО», с которым работают в разное время образовательные учреждения Москвы, Петрозаводска, Самары, Вологды, Среднеуральска, Липецка, Карачаево-Черкесска и др.

включается каждый студент, который должен рефлексировать, а не только ждать оценки со стороны значимого взрослого (педагога, воспитателя, куратора).

Итак, при разработке образовательной технологии в учреждениях типа БП, где исходно организуется контакт не в группе, а индивидуально, должно быть, прежде всего, обращено внимание на выявление у каждого:

- не столько результата, сколько процесса работы через анализ способов его выполнения; раскрытие индивидуальных семантик; перевод их на социально-значимое (понятийное) содержание;
- самостоятельной возможности оценивания себя, своих способов работы, с учетом их эффективности;
- скоординированных усилий со значимым взрослым на получение социально-значимого результата.

Такая технология обеспечивает проектирование образовательной среды, объединяющей воедино обучение и воспитание, – решение ключевой задачи индивидуального образования (в отличие от традиционного дифференцированного подхода).

В настоящее время в практике работы БП накоплено много эмпирического материала, позволяющего выстраивать диалог с каждым воспитанником. Но, к сожалению, такой диалог не всегда целенаправлен. В большей степени он касается приобретения субъектом авторской позиции в жизни, поддержки его самостоятельности и взросления. Это очень важно для тех лиц, которые обращаются в БП за пониманием, помощью, сочувствием в их непростой судьбе. Но есть и те, которые хотят в основном получить образование. Работа в первом и во втором случае должна строиться по-разному, с акцентом на эти ожидания. И здесь нужна особая технология, сочетающая в себе обе эти задачи. Для этого есть педагогика поддержки, смысл которой состоит в том, чтобы обеспечить «свободоспособность» – качество, которое О.С. Газман называл ключевым в раскрытии индивидуальности, в ее стремлении быть хозяином своей жизни. Четыре тактики поддержки, разработанные его сотрудниками, как нельзя лучше отражают эту задачу – защита, помощь, содействие и взаимодействие<sup>3</sup>. Однако эти тактики должны быть реализованы раз-

<sup>3</sup> Основатель этого направления О.С. Газман с сотрудниками в начале 90-х гг. прошлого столетия занимался разработкой основ деятельности классного воспитателя и внедрением этой программы в школах России.

личными технологическими ресурсами. Они описываются в целом ряде публикаций в терминах «живой» и «образовательной» ситуаций.

«Живая» ситуация складывается, как правило, стихийно под воздействием различных жизненных обстоятельств, в которых человек вынужден преобразовываться сам, а также изменять свое событийное сообщество. Без понимания и учета его жизненной ситуации не может быть налажен эффективный контакт между студентом и взрослым.

«Образовательная» ситуация заключается в выявлении условий, способствующих успешному прохождению собственного пути по освоению знаний. В этой ситуации целью педагога является оказание индивидуальной помощи каждому учащемуся при продвижении по образовательному пути и сопровождению его индивидуального образовательного маршрута.

Цели работы с «живой» и «образовательной» ситуациями едины, а средства различны. Единство состоит в том, что в той и в другой ситуации возникают субъект-субъектные отношения, которые могут упрочить (или разрушить) событийность. Но если в первом случае это зависит в равной степени от каждого в этом взаимодействии, то во втором доминанта принадлежит педагогу. Поэтому нужно разрабатывать и использовать разные, но согласованные между собой методики, ориентированные на:

- работу с жизненной ситуацией человека;
- работу с образовательной ситуацией, жестко детерминируемой социокультурными условиями (требованиями предметной области, образовательным стандартом, компетенциями и т.п.). И в том, и в другом случае у человека должна формироваться позиция самоуважения, творца, созидателя, а не просто «воспроизводителя» культурных ценностей (отсюда употребляемое различие «усвоения» и «присвоения»).

Разработка двух технологических линий, их согласование, акцент на общность и различие – важная задача проектируемого Проекта.

3. Комплексные мероприятия для разработки Проекта «Личностно-ориентированное образование».

Для создания и осуществления такого проекта необходимо:

- выработать информационно-содержательную его часть;
- разработать и внедрить технологию, позволяющую с единых теоретических позиций, но с учетом практики реализации, описать методику конкретной работы;
- наметить и обосновать показатели, определяющие экспертную оценку выполнения Проекта.

Остановимся на конкретизации этих требований. Вначале необходимо договориться и согласованно принять те «единицы», которые должны составить основу Проекта. Их не должно быть много, но их содержание должно разделяться всеми участниками Проекта. Например, такой термин, как «индивидуальность», часто используется в разных науках. Необходимо подобрать такое его определение, с которым можно было бы работать в соответствии с содержанием данного Проекта.

Наибольшую сложность представляет разработка технологии<sup>4</sup>. Ведь сам этот термин используется в различных значениях. Необходимо принять (или выработать самостоятельно) одно из возможных его значений. Но главная трудность на этом пути состоит, как отмечалось выше, в разработке методик работы. Необходимо дать классификацию этих методик, чтобы их легче было систематизировать и использовать.

В практике работы БП уже используются некоторые из них. Например, методика «Педагогическое знакомство», предусматривающая первичное знакомство с будущим студентом. Она проводится с учетом практического опыта куратора, но система опроса в ходе беседы довольно произвольна. Беседа должна фиксировать мотивацию обращения в фонд БП; наличный объем и содержание субъектного опыта обратившегося; выявлять его потенциальные возможности в деятельности, которой он собирается заниматься. Для этого должны использоваться методики включенного педагогического наблюдения по заданным целям, диагностики общения, которые уже есть и широко практикуются в психологии. Их надо, исходя из задач данного проекта, разработать, описать, профессионально научить ими пользоваться. Тогда полученная информация по данным методикам может сравниваться, исходя из ее применения к каждому субъекту; обобщаться, передаваться к использованию другим специалистам и т.п.

Субъектный опыт каждого, кто обращается в БП, может изучаться и в другом контексте. Хорошо известно, что в опыте познания предметного и социального мира есть много общего. Например, ориентация во времени может использоваться как в его социальном, так и в предметном значении. Каждый человек должен хорошо ориентироваться во времени с учетом длительности, последовательности, синхронности. Но ведь эти же критерии времени работают практически во всех учебных курсах (ли-

тература, история, биология, география и т.п.). Поэтому, если их смысловое содержание будет хорошо понято студентом подготовительного отделения, то есть все основания полагать, что педагогу-предметнику будет намного легче работать с этим студентом по своему предмету.

Возьмем другой пример. Работа с научными понятиями составляет основу содержания всех учебных предметов. Каждое понятие имеет существенные и несущественные признаки, что не совпадает с личностно-значимыми признаками. Перевод работы из одной плоскости («живой» ситуации) в другую («образовательную») должен быть не в плане отторжения, а наоборот, умелого согласования существенных и личностно-значимых признаков, определение их контекстного содержания, то есть «окультуривание» субъектного опыта. Каждый педагог-предметник должен иметь в своем арсенале такую методику работы.

Другой стороной работы по технологическому обеспечению является создание методики, направленной на определение выбора задания самим студентом. Не буду останавливаться на психофизиологических предпосылках этого выбора, укажу только на возможности работы в этом отношении. Для куратора это должна быть методика, где студенту предлагается на выбор вид деятельности (практическая, игровая, художественная). Для учителя-предметника – это методика на выбор учебного задания, которое может быть выполнено с опорой на различные сенсорные каналы (зрение, слух, моторика)<sup>5</sup>. Сопоставление результатов, полученных по разным методикам, позволяет выявить типичные характеристики индивидуальности, что очень важно. И в том, и в другом случае можно использовать также методику по выбору студентом формы работы (коллективная, индивидуальная, смешанная). Таким образом, на один показатель – самостоятельность выбора – могут быть использованы три разные методики, а именно выбор: 1) вида деятельности; 2) вида учебного задания; 3) формы выполнения задания.

Преимущество выбора хорошо фиксируется в способах работы студента. Можно использовать также методики на самостоятельность в оценивании процесса и результата своей работы.

Таким образом, набор методик позволяет координировать работу с субъектным опытом, выделить наиболее значимые показатели, обозна-

<sup>4</sup> См. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.

<sup>5</sup> Такие методики созданы и апробированы в исследованиях С.В. Зайцева (для детей 6–10 лет), Е.П. Носовой (для подростков 10–16 лет).



чив их общие и специфические проявления. Такая работа должна быть выполнена усилиями многих специалистов (научных сотрудников, психологов, педагогов, кураторов, учителей-предметников, организаторов дополнительных занятий по интересам и др.). Создание технологии – важная, основная задача разработки Проекта, проверка его эффективности. Она должна сопровождаться целым рядом организационных мероприятий.

Первый шаг – обучение всех работников смыслу предстоящей работы через: 1) проработку соответствующей научно-методической литературы; 2) ознакомление с имеющимися методиками работы, значимыми в рамках Проекта; 3) ознакомление с практическими формами работы, используемыми профессионалами.

Второй шаг – активное участие в наработке собственного опыта через создание образцов деятельности (вариативного дидактического материала, схем занятий, методик обучения) и взаимодействие всех субъектов событийного пространства.

Третий шаг – демонстрация накопленного опыта через активное участие в научно-практических конференциях, семинарах, мастер-классах, публикациях.

В содержание Проекта должна включаться его экспертная оценка. Она важна для спонсоров, органов самоуправления, отделов соцзащиты, различных методических служб образования и т.п. Проведение экспертизы предполагает выделение и обозначение четких критериев, в данном случае образовательных. В настоящее время основной критерий (в частности, в работе БП) – это поступление ее воспитанников в различные образовательные учреждения (ПТУ, колледжи, ВУЗ). Но видимо, есть и другие критерии, которые важны при оценке работы таких фондов.

В заключение еще раз подчеркнем, что создание Проекта, основанного на идее лично-ориентированного образования, предполагает изложение: 1) теоретического содержания, его основного понятийного аппарата; 2) технологии работы (методического оснащения – самая сложная его часть); 3) критериев экспертной оценки результативности работы.

Опыт Фонда БП свидетельствует о той огромной работе, которую ведут его сотрудники в этом направлении.

Создание и реализация подобного Проекта очень важна в связи с модернизацией нашего образования. Изменения социально-экономических

условий развития современного общества привели к разрушению основ прошлой системы воспитания и образования молодежи; ухудшению ее положения; увеличению количества детей, лишенных надлежащего внимания семьи и общества. В связи с этим увеличивается число заведений, **вынужденных** осуществлять свою работу с **трудными детьми** «один на один». Принцип же индивидуализации заключается в нахождении **для каждого** собственного пути в образовании. В данной ситуации целью педагога по реализации данного принципа является оказание помощи и поддержки каждому учащемуся на основе знания его индивидуальных особенностей. Для этого широко используются приемы, нацеленные на разработку индивидуального образовательного маршрута (ИОМ); на проектирование и осуществление индивидуальной траектории обучения (ИОТ); на создание индивидуальной образовательной программы (ИОП), чему сейчас уделяется большое внимание. Все эти приемы могут успешно использоваться в практико-ориентированных программах обучения в рамках Проекта.

В создании Проекта в настоящее время остро нуждаются многие учреждения, осуществляющие образовательную деятельность в новых условиях: вечерняя (сменная) школа, набирающее силу домашнее обучение, инклюзив, разные формы обучения в медицинских заведениях, в частности, реабилитационные центры и т.п. Практика работы, накопленная в «Большой Перемене», может служить основой для создания Проекта, содержание и структура которого описаны в данной публикации. Но, кроме самого Проекта, нужна технология работы по профессиональной и личностной подготовке специалистов, работающих с детьми в новых условиях. Исходя из этого осознается необходимость принятия управленческих решений, направленных на отбор педагогических кадров; на профессиональное обучение по специально разработанным программам; с учетом интереса и готовности их работать в экспериментальном режиме, а также на создание системы кураторства. Без этого не может быть обеспечена индивидуализация как особый педагогический процесс, осуществляющий помощь и поддержку субъекта развития (в познании себя, своей самобытности, всего того, что заложено в человеке от природы, приобретено им в субъектном опыте).

Профессиональная подготовка кадров для такой работы может быть организована через послевузовское обучение при институтах повышения квалификации на базе «Большой Перемены».

## Библиографический список

1. Взрослые и дети в образовательном пространстве /под. ред. И.С. Якиманской. – М., 2001.
2. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема. // Новые ценности образования. – М. – 1995. – Вып. 3
3. Зайцев С.В. Оценка способности воспитателей к децентрации. // Вопросы психологии. – 1995. – № 4.
4. Зайцев С.В. Трудный отказ от традиционных стереотипов//Директор школы.– 2001.– № 5.
5. Зайцев С.В. Вариативный дидактический материал на личностно-ориентированном уроке. – М., 2007.
6. Личностно-ориентированная школа: условия ее организации и функционирования. М.–СПб, 2013.
7. Касицина Н.В., Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Четыре тактики педагогической поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика. – М.: Речь, 2010.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. –М., 1998.
9. Современный урок. – 2008. – № 1.
10. Якиманская И.С. Педагогическая поддержка с точки зрения психолога / Воспитание и поддержка детей в образовании. – М., 1996.
11. Якиманская И.С. (ред.) Психолого-педагогические условия становления индивидуальных стратегий обучения. – М., 2007.
12. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. – М., 2000.
13. Якиманская И.С. Основы личностно-ориентированного обучения. – М.: «Бином», 2011.
14. Якиманская И.С., Рябоштан Е.П. Изучение личности ученика в образовательном процессе. – М.: «Сентябрь», 2011.

## ОПЫТ РАБОТЫ ШАТАЛОВСКОГО ДЕТСКОГО ДОМА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376.374

Г.А. Соколова, Е.А. Зыкова

Осенью 2016 г. нашему образовательному учреждению исполняется 55 лет. У него непростая и длинная история. Статус детского дома мы имеем только 5 лет. До этого, с 1961 г., на протяжении 50 лет это была школа-интернат, в которой жили и обучались дети из малообеспеченных и неблагополучных семей. Немаловажную роль в деятельности нашего учреждения играет тот факт, что исторически сложилось так, что в поселке Шаталово всегда было два общеобразовательных учреждения. Наша школа-интернат, а напротив, через дорогу от нее, находится муниципальная средняя школа. Оба учреждения пополняли свои кадры из близлежащего военного гарнизона. Но в 2010 г. гарнизон был закрыт, военные стали разъезжаться и увозить своих жен-педагогов к новому месту службы. Возникла резкая нехватка учителей в обоих учреждениях, а в муниципальной школе к тому же резко сократилось количество учеников. Руководство области приняло решение преобразовать школу-интернат в детский дом с возможностью обучения его воспитанников в муниципальной школе. Так 1 сентября 2011г. 83 воспитанника детского дома впервые переступили порог Шаталовской муниципальной общеобразовательной школы. Воспитанники детского дома влились в школьный коллектив достаточно успешно, во многом благодаря тому, что жили в одном поселке, но лишь учились в разных школах. Но вот проблемы с обучением возникли сразу же. Во-первых, о том, что дети-сироты, как правило, поступают в наши учреждения со значительным отставанием от сверстников по учебным программам, известно всем. Кроме этого, их прошлый опыт, наложивший серьезный отпечаток на образ мыслей, представлений о мире и себе, серьезно, а порой кардинально, отличается от опыта ребят, жизнь которых не была исковеркана сиротством. Поэтому появление ребят из детского дома в муниципальной школе стало серьезным испытанием для всех. Особенно если учесть, что в классы муниципальной школы приходили не по одному ученику. Так, например, уже в самом начале объединения 9 класс муниципальной

школы состоял из девяти детей из родительских семей и шести ребят из детского дома, которые в детский дом-то попали менее полугода назад.

Обсуждая с администрацией школы возможные риски происшедшего объединения, мы предполагали, что низкая успеваемость наших детей станет объективной проблемой, поэтому нужно искать способы ее решения за счет объединения сил. Так был разработан план взаимодействия двух педагогических коллективов, который включал не только тесные контакты воспитателей детского дома и учителей школы, но и совместные педсоветы, активное участие педагогов детского дома в работе родительских собраний, обмен информацией на уровне таких специалистов, как психолог и социальный педагог.

Вскоре от учителей школы поступил запрос на повышение их квалификации по теме «Особенности работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей». Администрация детского дома обратилась в Благотворительный фонд «Дети наши» за поддержкой в решении данного вопроса, и такая помощь была оказана.

Однако было очевидно, что при всей значимости этой работы обучение педагогов – это процесс длительный и результаты его отсрочены, а ситуация с низкой успеваемостью становится все острее, и нужны формы оперативной помощи в этом вопросе. В связи с этим параллельно с обучением педагогов школы было принято решение об оказании помощи воспитанникам через репетиторство и целенаправленную работу по профориентации и их социальной адаптации. Это направление нашей деятельности поддержал Благотворительный фонд «Дети наши». Так было положено начало проекту в сфере дополнительного образования «Компас» – нашему совместному со специалистами Благотворительного фонда и при их финансовой помощи. Первоначально в него вошли только дети-выпускники, выразившие желание ликвидировать пробелы в знаниях и подготовиться к успешной сдаче выпускных экзаменов. С этими детьми дела пошли успешно, т.к. внутренняя мотивация ребенка на получение хорошего образования и квалифицированная помощь специалистов обеспечивали успех в сдаче экзаменов и поступление в техникумы и колледжи города Смоленска. Проанализировав работу начального этапа проекта, собрав мнение педагогов, воспитателей детского дома, воспитанников, участвующих в проекте, были сделаны следующие выводы: проект дал положительные результаты. Но его ориентация только на детей, у которых уже есть довольно высокая и устойчивая мотивация на

учебную деятельность, оставляет «за бортом» тех учеников, у которых учебная мотивация отсутствует либо находится на очень низком уровне. А именно таких детей в детском доме немало. Встал вопрос: что делать с такими детьми? Как им помочь успешно закончить школу и найти свое место в жизни?

Воспитатели и педагоги школы в один голос говорили, что в проект «Компас» нужно включать детей с более раннего возраста, что делать это в девятом классе уже поздно. Пробел в ранее полученных знаниях у большинства детей детского дома очень большой. Чем раньше будет оказана квалифицированная помощь в устранении этих пробелов, тем больше шанс, что со временем разрыв между учебными знаниями, умениями и навыками у детей из детского дома и их сверстниками в классе уменьшится. Специалисты детского дома и Благотворительного фонда «Дети наши» внесли свои коррективы, в которых были усилены те направления, которые в перспективе должны были повысить успешность социализации воспитанников, где немалую роль занимает процесс выбора профессии, овладение навыками самостоятельной жизни. И все же было очевидно, что реально успешно решить задачи, связанные с отдаленным будущим детей детского дома, когда они действительно встанут перед задачей выхода во взрослую жизнь, невозможно без постановки задачи-минимум, которая складывается из задач не будущей, а настоящей, каждодневной жизни наших воспитанников. И это еще больше сосредоточивало нас на необходимости искать пути повышения учебной успешности детей детского дома. Поэтому, помимо задач проекта «Компас», связанных с отдаленным будущим наших детей, были поставлены задачи гармонизации социально-психологического климата во взаимодействии «воспитанник-педагог», помощи в повышении уровня знаний детей 6–11 классов и подготовки к сдаче выпускных экзаменов.

Проект стал благополучно набирать обороты, уже ориентируясь на новые задачи. Можно было наблюдать определенные достижения: учителя стали отмечать, что некоторые воспитанники детского дома стали увереннее себя чувствовать, выходя к доске; в целом качество ответов детей улучшилось; ребята ответственнее стали подходить к выполнению домашнего задания; удалось «посадить в класс» тех, кто до этого злостно прогуливал уроки.

Однако отмечались и такие факты, что дети, которые с удовольствием ходили на дополнительные занятия, и педагог-репетитор их хвалил,

на уроках получали двойки и в условиях школы не были успешными. Понимали мы и то, что отмечали уже достаточно видимые результаты, но сам процесс динамики развития ребенка «из неуспешного в успешные» было сложно отследить. Стало очевидно, что если нам не удастся понять этот процесс, то и управлять этой ситуацией невозможно, поэтому многие педагоги были не способны ответить вполне осознанно на вопросы: Что? Как? Почему? – они делают для поддержки этой динамики.

Было испробовано много способов решения сложившейся проблемы: мониторинг успеваемости за четверть, неделю; составление отчетности куратора проекта и т.д. Единственное, что понимали и в администрации детского дома, и специалисты фонда: если сосредоточивать внимание только на успехах детей, оставляя без внимания квалификацию педагогов, в чьи прямые обязанности входит создавать условия для появления и развития этого успеха, проблему с места не сдвинуть. Но при всем этом понимании вопрос оставался открытым: как и при каких условиях можно повысить эффективность работы специалистов, включенных в проект?

В декабре 2014 г. Благотворительный фонд «Дети наши» организовал семинар-практикум, который проводили специалисты «Большой Перемены», имеющие опыт работы в области организации помощи детям-сиротам, имеющим большие пробелы в знаниях. Данный опыт был интересен тем, что так же, как и в проекте «Компас», в «Большой Перемене» помощь детям, отстающим в учебной программе, оказывали педагоги-репетиторы. В «Большой Перемене» серьезно ставятся, исследуются и реализуются задачи, связанные с проблемой социального партнерства, и в ходе этой деятельности уже наработаны технологии диагностики подлинного партнерства и его имитаций, а также технологии складывания социального партнерства.

Семинар проходил в трех взаимопересекающихся и взаимодополняющих режимах: диагностическом, проектном и обучающем. Специалисты «Большой Перемены» помогали всем участникам проекта постепенно осваивать рефлексивный взгляд на собственную практику, чтобы открыто ответить самим себе на следующие проблемные вопросы:

Что я персонально делаю в проекте?

Зачем я это делаю?

Зачем и почему я объединяюсь для совместного действия в этом проекте?

Результат чьих действий я усиливаю? И за счет чего?

Результат чьих действий я разрушаю? Почему и за счет чего?

После того, как в ходе рефлексивного анализа были обнаружены слабые и сильные точки в индивидуальной и общей деятельности участников проекта, наступил этап проектирования. На этом этапе нужно было решить: что из того, что у нас уже есть и хорошо работает, нужно оставить и при каких условиях это можно поддерживать и развивать; от чего нужно избавляться и каким образом; что необходимо создавать и как это будет выглядеть; кто это будет делать и какие условия для этого нужны.

Этап проектирования в полном объеме коснулся администрации детского дома и специалистов Благотворительного фонда «Дети наши». В этой команде важную роль была отведена социальному работнику, которая была непосредственно знакома с детьми и их ситуацией в школе и детском доме и одновременно от фонда курировала деятельность педагогов-репетиторов. Такая позиция позволяла занимать одновременно и роль посредника, и роль эксперта по многим вопросам.

В ходе совместной проектной деятельности были разработаны организационно-деятельностные стандарты, регулирующие взаимоотношения администрации детского дома и Фонда. В частности, было определено, что фонд «Дети наши» готов спонсировать деятельность, в результате которой будет представлено: информация о сроках проведения диагностических мероприятий и оформления отчетности; информация о средствах, с помощью которых проводилась диагностика; информация о выявленных сильных и слабых сторонах воспитанника в конкретном предмете; план работы с конкретным воспитанником под конкретные цели до следующего отчетного периода; планирование, предусматривающее выделение первоочередных и основных учебных тем для освоения с воспитанником. Таким образом, между администрацией детского дома и Благотворительным фондом «Дети наши» была выработана единая система отчетности, позволяющая прозрачно видеть динамику развития успешности ребенка в проекте по каждому предмету отдельно.

Обучающий модуль семинара был в большей степени открыто реализован в работе с педагогами-репетиторами. В ходе блиц-диагностического этапа, проведенного с репетиторами, удалось понять одно: сами педагоги попали в серьезный тупик. С одной стороны, они отлично понимают, что ребенок, которого по возрасту «определили» в 9 класс, а он по факту учебных знаний и умений соответствует 7 классу, «здесь и сейчас»



не сможет быть успешным, даже если очень будет этого хотеть. Педагог также и профессионально, и психологически попадает в тупиковую ситуацию. И чем сильнее он сочувствует ребенку, тем более остро ощущает этот тупик. «Большая Перемена» поделилась опытом разделения позиции школьного учителя и репетитора. Это разделение было очень трудно принять, потому что нужно было осознать неизбежное: нельзя перепрыгнуть пропасть, даже если очень хочется. Но можно обойти пропасть, если на это потратить дополнительные силы и время.

Педагоги-репетиторы «Большой Перемены» имеют большой опыт по организации помощи детям-сиротам, отстающим от сверстников по учебным программам, а главное – разработанную технологию, которую можно передать и освоить. В ходе проводимого семинара-практикума педагогам-репетиторам была представлена «Диагностическая карта», которую разработали и успешно применяют в своей работе педагоги «Большой Перемены», организуя и отслеживая динамику успешности детей-сирот в преодолении ими отставаний в учебе<sup>1</sup>. Важно, что с репетиторами проекта «Компас» напрямую работали репетиторы «Большой Перемены», это было важно потому что там, где одни видели только тупики и переживания, другие уже показывали реальные способы преодоления этих тупиков, конечно же, при одном условии – если учиться этим способам. И в этой точке сошлись в совместном договоре администрация детского дома, специалисты фонда и педагоги-репетиторы, чья деятельность гарантированно оплачивается фондом и в чьей деятельности заинтересован детский дом. Сошлись, чтобы понять, что можно попробовать использовать уже проверенный способ, который предложен на семинаре «Большой Переменой», чтобы справиться с задачей понимания и диагностики динамики успешности/неуспешности ребенка в учебной деятельности, а далее – осуществлять педагогическую поддержку динамики успешности.

На протяжении первого полугодия педагогами, осуществляющими репетиторство, была составлена и взята в работу тематика профильных таблиц (так педагоги-репетиторы «Компаса» стали называть диагности-

<sup>1</sup> Подробнее см.: Вабишевич Т.Н., Дымов А.Б., Сорочан Е.М. Проект диагностики по математике в подготовительном отделении ОЦ «Большая Перемена» // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования. Сборник материалов Международной научно-практической конференции, – М.: ПРОБЕЛ, 2013. – С. 205–210.

ческую таблицу «Большой Перемены») попредметно. Очевидно, что только одна сама по себе таблица мало что сможет сделать. Но она может дать толчок для переориентации педагога с переживаний и констатации фактов неуспешности ребенка-сироты и объяснения этой неуспешности только «перенесёнными психическими травмами», связанными с сиротством. Часто проблема лежит не в ребенке, а в тех условиях, которые организуют ему педагоги, пытаясь его научить тому, что он должен знать.

В подтверждение сказанного приведём ситуацию, которая развивалась вокруг ученика 8 класса Н.

*С ним была проведена диагностика ЗУН по математике (в соответствии с диагностической таблицей «Большой Перемены»), выявлены проблемы в знаниях предмета, которые образовались ранее уже по темам 2–5 классов, знания в восьмом классе находятся в пограничном состоянии между «двойкой» и «тройкой».*

*К низким знаниям еще добавлялось плохое поведение Н. на уроках. Обеспокоенные таким ходом развития ситуации, воспитатель и учитель математики наладили взаимосвязь. Воспитатель посещал родительские собрания в школе. Педагог-психолог, социальный педагог, воспитатель вели с мальчиком ежедневные беседы о правилах поведения в школе, на уроках, соблюдении режима дня. Однако подросток так же плохо вел себя на уроках математики и не выполнял домашнего задания, или же списывал у одноклассников. Базовый учитель – предметник, преподающий в школе, понимала проблему ребенка (большая педагогическая запущенность), но в рамках урока была бессильна повлиять на ситуацию. Устранить пробелы, полученные не за один год, было невозможно. Она справедливо оценивала результаты «учебного труда» ребенка. А он, даже если бы и очень хотел своим трудом добыть хорошую оценку, все равно не способен был на это. Отсюда – стойкое нежелание Н. учиться, неуверенность в себе и завтрашнем дне. Педагог-репетитор, не обремененный проблемой «здесь и сейчас», имеет возможность научить ребенка знать и уметь то, что он должен знать и уметь. Она провела детальную диагностику ЗУН по ключевым темам с начальной школы по 8 класс. Это позволило понять уровень освоенности ЗУН по ключевым темам по следующим позициям: 1) устойчивые ошибки; 2) решение с помощью учителя; 3) неустойчивые ошибки; 4) устойчивые умения.*

*Первое, что сделала педагог-репетитор, – это познакомила с данными диагностической таблицы учебного профиля Н. базового учите-*

ля. Опытным педагогам, искренне желающим улучшить ситуацию Н., было, о чем подумать. Они совместно провели планирование на полугодие и стали работать в связке.

В результате Н. скоро стал не только посещать уроки математики, но и выполнять домашние задания. Сказать, что произошло чудо? Нет, просто были найдены верные пути решения, казалось бы, тупиковой ситуации. Технология работы с Профильной таблицей, которую осознанно использовал педагог-репетитор, помогла ему не только выявить проблемы, проследить динамику освоения материала, но и явилась первым шагом к осознанному совместному проектированию с базовым учителем успешного развития школьной ситуации ученика Н.

На базе детского дома осенью 2015 г. прошел повторный семинар с приглашением специалистов «Большой Перемены», которые провели совместный анализ работы педагогов-репетиторов за полугодие по предметам. Надо отметить, что педагоги-репетиторы «Компаса» не только подтвердили эффективность технологии работы с таблицей по диагностике и мониторингу динамики успешности учебной ситуации ребенка, но и внесли очень ценные дополнения, полученные ими уже в рамках собственного практического опыта в решении сходных задач.

В заключение мы хотим поделиться мнением педагогов-репетиторов проекта «Компас», которые были вначале участниками семинара-практикума, проводимого специалистами ресурсного центра «Большая Перемена», а затем целенаправленно применяли полученные знания в решении сложных проблем в работе с детьми-сиротами.

Михалева Т.Н., учитель химии: *«Данный семинар помог мне найти индивидуальный подход в обучении химии ученика II класса, я научилась подбирать задания и вопросы, которые позволяют вызвать интерес к предмету. Общение с командой «Большой Перемены» помогло мне найти правильный подход в построении общения с учащимися, коллегами и родителями».*

Прокофьева Т.Д., учитель русского языка: *«В ноябре месяце я посещала курсы, проводимые «Большой Переменной», при поддержке БФ «Дети Наши». На мой взгляд, такие курсы очень нужны не только учителям школы, но и всем, кто работает с детьми, потому что получаешь не только интересные и полезные теоретические сведения, но и приобретаешь практические умения и навыки. Работая с учащимися, иногда сталкиваешься с серьезными проблемами, которые решаешь самостоя-*

*тельно. Именно поэтому так важно, что в решении этих проблем заинтересован не только ты сам, но и другие люди, которым так же, как и тебе, не все равно, как в дальнейшем будут складываться у ребенка отношения к твоему предмету, к учебному процессу, к окружающим. А ведь только вместе, общими усилиями, можно найти выход из любой ситуации и добиться успеха».*

Никитина Т.Н., учитель русского языка: *«Я для себя открыла после этих встреч, споров, обсуждений, что бывает педагогика, обращенная лицом к детям с трудностями в обучении, не формальная, состоящая из бумаг и отчетов, а реально помогающая, защищающая ребенка и учителя».*

Для специалистов детского дома Профильные таблицы стали инструментом, позволяющим эффективно работать с учащимися в зоне ближайшего развития и ориентировать, определять работу в зоне перспективного развития.

## ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТАФОРЫ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГРАХ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ – ВОСПИТАННИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

УДК 159.923+316.7

*О.Ю. Тимур*

**Ч**еловек уже в первый год своей жизни начинает путь социализации в том мире, в который он пришел. Многое зависит и от самого социума, от того, насколько культура данного социума готова и способна встретить и принять своего нового члена. В качестве самой первой реакции социализации у малыша, которая является врожденной и доступной нашему наблюдению, выступает «комплекс оживления», выражающийся в том, что новорожденный начинает реагировать на членов своей семьи и тех близких и значимых взрослых, которые осуществляют непосредственный уход за ним. В условиях благополучного, принимающего социального окружения, а также нормального как соматического, так и психического развития, социализация ребенка происходит последовательно и планомерно. Присвоение и усвоение новым членом социума общественных норм, способов и ценностей социального и межличностного общения и взаимодействия осуществляется спонтанно путем общения ребенка со взрослыми и своими сверстниками.

Иным образом складывается процесс социализации у тех детей, которые воспитываются в учреждениях интернатного типа. Как известно, такие дети имеют свою жизненную историю с ненормативным развитием в ситуации депривации, в этом случае происходит нарушение не только процесса обращения к окружающему миру, к социальной среде, но и процесса переработки полученной от нее обратной связи. Подобного рода ситуация не может не отразиться на формировании и развитии всех подструктур самосознания как основы развития и становления процесса социализации.

Под социализацией личности мы понимаем процесс вхождения человека в социальную среду, процесс овладения им навыками теоретической и практической деятельности, а также преобразование реально существующих отношений в качества личности. В то же время социализированность индивида выступает в качестве соответствия человека со-

циальным требованиям, которые предъявляются к каждому возрастному периоду, предполагающему наличие социально-психологических и личностных предпосылок, способных обеспечить нормативное поведение или процесс социальной адаптации.

В контексте культурно-исторической теории развития психики и личности Л.С. Выготский фокусировал свое внимание на том, что в случае какого-либо нарушения в развитии ребенка последует отклонение, которое может быть выражено в большей или меньшей степени в виде так называемого «социального вывиха», отражающего отсутствие возможности спонтанной социализации детей. К таким детям с нарушениями в развитии относятся и воспитанники интернатных учреждений. Целью работы с детьми, имеющими указанный «социальный вывих», является его «сглаживание» и формирование устойчивой просоциальной позиции в поведении.

В связи с этим в исследовательском плане особое значение имеет вопрос изучения самосознания как непосредственного регулятора социального поведения. Важность такого исследования среди воспитанников интернатных учреждений обусловлена прежде всего тем, что, с одной стороны, такие дети могут быть в достаточной степени социально адаптированными, но с другой – при отсутствии должной коррекционно-развивающей работы есть высокая степень вероятности развития асоциального, вплоть до противоправного, поведения.

Такие и им подобные моменты диктуют целесообразность изучения становления и развития подструктур самосознания подростков – воспитанников интернатных учреждений в связи с необходимостью коррекции тенденций асоциального поведения, поведенческих ориентаций и тех способов, к которым прибегает подросток в процессе усвоения им ценностей и нравственных норм в процессе социализации.

Уровень развития самосознания и социализации у подростков-сирот значительно отличается от такового у детей из семей. В частности, у них не формируется в достаточной степени стремление к самостоятельности, желание нести ответственность за свои поступки и принятие решений. Напротив, одной из ценностей такие подростки считают определенный контроль за ними со стороны взрослых. На наш взгляд, на этом необходимо заострить внимание, т.к. именно детям, оставшимся без попечения, необходимо как можно раньше развивать в себе эти качества в связи с тем, что их жизнеустройство коренным образом отличается от жизни де-

тей в семье. Уже в 18 лет сироты начинают самостоятельную жизнь, этот переход из одного жизненного пространства в другое происходит резко, и для многих является травмирующей ситуацией, адаптация к которой проходит очень длительно и болезненно.

В своей работе мы хотим показать возможности применения метафоры, в частности, в виде одного из средств развития самосознания и социализации у подростков, воспитывающихся в интернатных учреждениях.

В своих программах проект «Полдень» ориентируется прежде всего на работу с подростками. Это сенситивный период для становления всех подструктур самосознания (когнитивного, аффективного и поведенческого) и, соответственно, компонентов социализации (когнитивного, аффективного, деятельностного и коррекционного). Подростковый возраст выступает и благоприятным периодом для формирования рефлексивной позиции индивида, без которой вхождение в социум и последующая адаптация в нем осуществляются тяжело.

Для того, чтобы приступить к разработке и проведению сюжетно-ролевых игр (как коррекционного компонента социализации), необходимо было оценить актуальный уровень развития компонентов социализации. Для измерения эффективности работы необходимо провести тестовые срезы до и после прохождения детьми игровых модулей, каждый из которых включает в себя шесть игр в год. Тем самым нам удастся отследить наличие или отсутствие положительной динамики процесса социализации, который переживает каждый участник данной программы.

Напрямую с динамикой процесса социализации связаны показатели эффективности разрабатываемых игр. Нашим инженерам-разработчикам крайне важно понимать, в верном ли направлении они движутся, какие приемы и стратегии дают свои успешные плоды, а какие оказываются низкоэффективными и от них стоит отказаться. На что следует обратить пристальное внимание, что ускользнуло из поля видимости и что может помочь в реализации задуманного?

На сегодняшний день проведено пилотное исследование, которое включало в себя оценку влияния метафоры на подструктуры самосознания (когнитивный, аффективный и поведенческий) [2, с. 42–45]. Диагностическая батарея была представлена следующими методиками: методика Дембо-Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан) – для выявления уровня самооценки, включенной в когнитивную подструктуру

самосознания; тест-опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантеев) – для оценки аффективной подструктуры самосознания; экспресс-методика ССПД1, пиктограммы В.И. Моросановой (адаптированной для детей и подростков) – для диагностики поведенческой подструктуры. На сегодняшний день данный диагностический блок расширен методиками «Ценностные ориентации личности» – для диагностики жизненных (терминальных) ценностей человека. Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности – этим мы измеряем деятельностный компонент социализации. Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2) предназначена для выявления умения четко и быстро устанавливать деловые и товарищеские контакты с людьми, стремления расширять эти контакты, участия в групповых мероприятиях, умения влиять на людей, стремления проявлять инициативу и т.д. – одним словом, речь идет о коммуникативном компоненте социализации.

В опоре на диагностический блок исследования было выявлено положительное влияние метафоризации на развитие когнитивного и поведенческого компонентов самосознания после проведения цикла игровых тренинговых занятий с использованием метафоризации (в данном конкретном случае это была сказочная метафора).

Коротко обратимся к результатам проведенной экспериментальной работы. Одним из результатов явилось изменение показателя когнитивной подструктуры (шкала «ум, способности» в оценке «Я – реальный» ( $r=0,21$ , при  $p>0,05$ ) (методика Дембо – Рубинштейн). Участники экспериментальной группы после прохождения цикла занятий продемонстрировали владение навыками выявления значимых условий на пути достижения поставленной цели не только в настоящем, текущем времени, но и в перспективе на будущее (результаты по шкале «моделирование» ( $r=0,034$ , при  $p>0,05$ ) (экспресс-методика ССПД1 пиктограммы В.И. Моросановой), что свидетельствует об изменениях в поведенческой подструктуре самосознания. Предположительно это может свидетельствовать о корректировке данного показателя в сторону адекватности его оценки. Для участников контрольной группы характерно заполнение данной методики в (преобладающем большинстве) на высокой скорости и максимальным баллом как для «Я – реального», так и для «Я – иде-



ального», что позволяет предположить отсутствие критического взгляда на самооценку (это лишь одна из гипотез, требующих дополнительного исследования).

Подростки, посещавшие групповые занятия, продемонстрировали статистически достоверные различия по шкале «оценка результатов» ( $r=0,007$ , при  $p>0,05$ ) (экспресс-методика ССПД1 пиктограммы В.И. Моросановой). Можно отметить, что экспериментальная группа демонстрирует изменения в сторону адекватности и развитости уровня самооценки, а также формирования константных персональных единиц оценки своих результатов, что может свидетельствовать об еще одном изменении уровня поведенческой подструктуры самосознания.

Участники групповых занятий проявляют независимость во взглядах на организацию своей активности и способности к самостоятельной организации поведения и деятельности. Подростки выдвигают цель и строят алгоритм ее достижения, в том числе подвергают контролю ход выполнения поставленных задач, о чем сообщают результаты по шкале «самостоятельность» ( $r=0,046$ , при  $p>0,05$ ) (экспресс-методика ССПД1 пиктограммы В.И. Моросановой), диагностирующие поведенческую подструктуру самосознания.

Результаты по шкале «моделирование» ( $r=0,034$ , при  $p>0,05$ ) свидетельствуют в пользу того, что у испытуемых данной экспериментальной группы можно диагностировать появление субъективной развитости представлений о значимо важных условиях внутренней и внешней среды, представление об уровне их осознания, реалистичности (адекватности) и степени их детальной проработки. Исходя из показателей по данной шкале, можно констатировать, что подростки начали овладевать навыками выявления значимых условий на пути достижения поставленной цели не только в настоящем, текущем времени, но и в перспективе на будущее. Это можно отметить в проявлениях соответствия полученных результатов в сопоставлении с намеченной целью.

Благодаря полученным результатам мы выдвигаем предположение об эффективности применения метафоры в сюжетно-ролевых играх, направленных на развитие компонентов социализации.

В актуальном проекте-исследовании, в котором на сегодняшний день принимают участие более 70 детских домов из 20 регионов России (более 700 детей в возрасте от 11 до 17 лет), мы предполагаем, что социализация личности подростка, оставшегося без попечения родителей,

в интерактивном образовательном взаимодействии будет осуществлена более успешно в случае реализации игрового ресурса образовательного взаимодействия. Мы планируем разработать программу социализации подростков – воспитанников интернатных учреждений в интерактивном образовательном процессе и подготовить учебно-методическое обеспечение по исследуемой проблеме.

Практически ориентированная психология, несмотря на обилие имеющихся способов и программ работы, нуждается в разработке методов, технологий и приемов, позволяющих проводить адекватную работу, нацеленную на повышение уровня самосознания как основного условия для социализации личности.

Таковыми материалами, которые будут соответствовать указанным выше требованиям, смогут выступить циклы развивающих занятий в виде сюжетно-ролевых игр, построенных на принципах социализации. Метафора, используемая в такого рода играх, является сильным психологическим инструментом и, будучи правильно и в нужное время примененной, может производить мощный терапевтический эффект. Богатый скрытый потенциал метафоры дает возможность работы с такими сложными и болезненными проблемами и ситуациями человека и, в частности, подростков, воспитывающихся в условиях институционального учреждения, которые порой никакими иными способами, кроме этого, разрешены быть не могут, потому что метафора в игре обладает уникальным свойством – способностью облегчения восприятия болезненной информации.

Метафора дарит возможность рассмотреть новое содержание в старых, уже давно знакомых вещах. В метафору можно вложить как осознаваемые, так и неосознаваемые смыслы. Она может быть использована для развития мышления, т.к. сама лежит в основе его развития. Метафора пробуждает творческий потенциал воображения и обладает еще целым рядом присущих только ей одной особенностей.

Рассмотрим применение метафоры в психотехнологиях на примере сюжетно-ролевой игры, которую сложно представить вне присутствия в ней метафоры. У игры, в частности, сюжетно-ролевой, есть особенное свойство – ее любят и дети разных возрастов, и взрослые. Некоторых «игроков» завораживают в них приключения главных героев, других манит разнообразие сюжетов, третьих не оставляет равнодушными сокрытая в игре мудрость.

Одной из ведущих функций сюжетно-ролевой игры можно считать обучение. Игра построена так, что реальность в ней выступает в преднамеренно несколько упрощенной форме, это позволяет игроку сфокусировать свое внимание на тех аспектах, которые способны оказать ему помощь при столкновениях с собственными жизненными проблемными ситуациями.

Сюжетно-ролевую игру можно также рассматривать и в качестве значимого психопрофилактического фактора, который способствует укреплению психологического здоровья, т.к. позволяет человеку самовыражаться через игровой сюжет. Роли или образы персонажей имеют свойство быть обращенными одновременно к двум уровням психики: сознательному и бессознательному. Путем вовлечения в игру можно помочь человеку восстановить его эмоциональное равновесие, способствовать изменению мышления и поведения, избрать новый или скорректировать имеющийся путь личностного развития.

Игра, разработанная специально для психологической работы, может заключать в себе набор определенных рекомендаций для личностного развития, таких, например, как необходимость пересмотра своих отношений с другими людьми, желательность осмысления своей жизни и возможности личностных изменений.

Сюжетно-ролевые игры – это, по сути своей, моделирующие истории, они отражают ситуации различного рода, привычные паттерны и сложившиеся привычки. Одновременно в этом игровом мире возникает возможность для подростков-сирот найти новые способы реагирования, замены неконструктивного поведения на более конструктивное. Игра – это площадка для эксперимента, на которой подросток осуществляет знакомство с новыми ответами на старые вопросы кризисных ситуаций.

Несмотря на то, что подростку в принципе довольно проблематично и страшно расставаться даже с неэффективными, но зато привычными способами поведения и заменять их на новые формы (несмотря на то, что они могут быть весьма конструктивными, они, тем не менее, страшны в силу своей новизны), метафора, примененная в игре, выступит в качестве безопасного пространства, в котором подростку будет легче на некоторое время ослабить контроль своих защитных механизмов.

Метафора в игре обладает и прекрасным свойством образности, благодаря которой очень легко запоминается и посему в нужный момент времени может быть быстро воспроизведена в сознании подростка. По

окончании цикла игр такая метафора продолжит свою жизнь в памяти подростка и может быть актуализирована в аналогичной прорабатываемой ситуации или сопряженных с ней вопросах.

Выбирая форму метафоры, мы тем самым предлагаем обратиться к детскому опыту подростка, к фонтанировавшей ранее спонтанности, легкости, радости, фантазийности, пробивая таким образом брешь в скорлупе жизненных проблем, потерь, грусти, боли и страхов. Атмосфера становится более непринужденной, свободной, мягкой и доверительной, что само собой облегчает процесс, направленный на развитие самосознания подростков и их процесс социализации. Не секрет: игра пробуждает творческое начало в человеке. А для подростков, переживающих кризис, это крайне значимо.

Но самой важной функцией метафоры в работе с подростками, воспитанниками детских домов является то, что творческие задания в играх стимулируют активизацию всех сенсорных систем (осознание, обоняние, вкус, зрение, слух), что позволяет преодолеть сенсорную депривацию, которая часто встречается среди воспитанников интернатных учреждений.

И последнее (рассмотренное в нашей работе, но не вообще), сюжетно-ролевая игра с использованием в ней метафоры позволяет подростку проработать тяжелые состояния, отреагировать негативные эмоции, страхи и т.д. Это позволяет заново пережить их и освободиться.

В истории игры между собой могут быть тесно связаны идеи справедливости с категориями сил добра и зла. Для подростка важно обнаружить те пути, по которым идет приобщение к пониманию правды и лжи. Такими путями могут быть сознательный чувственный опыт субъекта, интуиция, опыт усвоения моральных принципов, норм и т.д., при этом особую роль будут играть авторские сюжетно-ролевые игры, написанные в психокоррекционных и психотерапевтических целях.

Как известно, культурные модели имеют динамическую силу, тем самым они подталкивают людей к взаимодействию, а сюжетно-ролевая игра, главным компонентом которой выступает метафора, является ярко выраженной моделью такого плана. Исходя из этого, следует признать, что явно прослеживается связь персонажей и сюжетов игры с социальными процессами.

Наличие метафоры в игре – это уже само по себе проявление применения осознанного и осмысленного инструмента понимания и передачи информации.

Метафора любит зашифровывать тайны природы при помощи выведения на первый план социальных отношений и, наоборот, представления о социальных категориях такая метафора может сокрыть за отражением природной среды, т.е. давать описание природы, как человеческого социума.

Если представить процесс становления самосознания и формирования социализации в вопросах, то из уст подростков они звучали бы следующим образом: «Кто я?», «Какой я?», «Что значит быть самим собой? Как достичь этого и сохранить?», «Как обрести способность понимать себя и другого человека?», «Как найти общий язык с окружающим миром?» и многие другие, такие важные и животрепещущие.

Если подросткам не удастся найти ответы на эти вопросы в период своего переходного возраста, они неминуемо будут возвращаться к нему и тревожить в течение жизни. И очень часто человеку при столкновении с такими проблемами приходится «возвращаться» в свои детские и юношеские годы с тем, чтобы актуализировать в памяти и проработать проблемную ситуацию, разрешить ее, преодолеть и с открывшимися ему новыми знаниями и новым опытом продолжить свою жизнь на качественно новом для себя уровне.

Помощниками на этом сложном пути решения нерешенного могут служить метафоры и, в частности, – сюжеты и герои игр. Те события, которые происходят с ними, в метафорической форме могут помочь человеку прикоснуться к своим чувствам. Они учат способам разрешения как внешних, так и внутренних конфликтов, принимать ответственность за ту жизнь, которую проживает человек, и нести чувство ответственности за взаимоотношения с другими членами социума. Человек становится творцом собственной жизни.

Подобно героям игр, человек, проходя тернистый путь боли и разочарований, может обрести новый опыт и выработать эффективную жизненную философию, которая подарит возможность достигнуть своих целей и жить радостной жизнью.

Героям сюжетно-ролевых игр свойственно попадать в сложные ситуации, переживать богатую палитру чувств, что созвучно с жизнью человека, которому тоже в течение жизни необходимо решать мелкие проблемы, большие сложности, переживать радости долгожданных встреч, боль потери и разочарования, предательство и любовь. Герои игр, переживая свои перипетии, всегда выходят из них с новым видением и себя,

и мира вокруг, они выносят основополагающие для их жизни качества: любить, принимать себя, другого человека и самую жизнь. Такие сюжеты могут воодушевить находящегося в сложной, мучительной ситуации подростка к поиску выхода из нее и обретения ресурсного состояния, которое подарит ему новое ощущение жизни.

Многим участникам в сюжетно-ролевой игре помогает преодолеть страхи, победить зло и справиться со злодеем светлое чувство любви. Преобразившиеся принцы и принцессы, колдуны, волшебные животные и многие другие персонажи открывают для себя новые грани своей личности, неведомые ранее черты и способности, потому что, только принимая себя таким, каков ты есть в настоящий момент времени: жадный, сварливый, сентиментальный, ранимый, – можно измениться к лучшему, а обретя гармонию с собой и с окружающим его миром, подросток получает бесценный дар мудрости.

Пользуясь психологическим языком, метафорически представленные отрицательные герои сюжетно-ролевых игр символизируют собой те аспекты личности индивида, которым присущи сопротивление, отсутствие гибкости и толерантности, нетерпимость. Сталкиваясь с жестокой, опасной, страшной внешней ситуацией, человек способен актуализировать и в короткие сроки мобилизовать свои сильные стороны натуры, лучшие качества, справившись с собственным сопротивлением, сомнениями и предубеждениями, он увидит новые горизонты и перспективы.

Когда подростку очень трудно понять, что происходит в данный момент в его жизни, почему что-то идет не так, когда не удастся понять другого или те чувства, которые переполняют его, хорошо подобранная метафора в один момент все расставляет по своим местам. Метафоризация проблемы позволяет осветить затемненные, не заметные ранее подростку стороны при попытке рационально подойти к анализу своих проблем.

Метафора в игре бережна, в своей несколько завуалированной форме она облегчает подростку процесс погружения в проблему и ее проживание. В метафорической игровой форме гораздо безболезненнее осознать и принять свою проблему, она становится не такой унижительной, обидной, травмирующей.

Игра – это маленькая жизнь, которая имеет свое начало, развитие и конец. Такая структура отражает события, происходившие с героем в

прошлом, настоящем и будущем. Свой выбор мы неспроста остановили на метафоре в сюжетно-ролевой игре, т.к., будучи вплетенной в канву сюжета, она дарит возможность подросткам, оставшимся без попечения родителей, не только осознать свое настоящее, но и увидеть будущее, т.к. порой им может казаться, что их личная история не имеет конца или он крайне предсказуем и печален. Сочетание метафоры и игры поможет и обрести прошлое, которого многие из таких детей бывают лишены. Идентифицируя себя с персонажем игры, подросток-сирота обретет возможность не только увидеть свое предполагаемое будущее, но и, опираясь на метафорическое представление, преобразовывать, конструировать свою будущую реальность. Подобный процесс происходит, как правило, в ходе рефлексии по окончании каждой игры.

Как уже было подчеркнуто ранее, дети-сироты в своей жизни были лишены полноценного общения как с родителями, так и с близким окружением. Особенность жизнеустройства в интернатных учреждениях такова, что дети не имеют возможности стабильного и адекватного общения со значимым другим (взрослым и другими детьми, например, по причине усыновления), а также не располагают интимно-личностной территорией, столь значимой в их возрасте. К тому же, в наши дни современные компьютерные технологии предлагают сетевые виды общения, которые, с одной стороны, помогают обрести ребенку интимно-личностное пространство (монитор и наушники уведут его из мира реальности), но с другой – живого общения становится значительно меньше. Социальная среда, находящаяся в доступной близости от них, не используется ими в полной мере, т.к. не возникает прямой необходимости выстраивать живое общение: есть виртуальная среда и есть постоянная среда детского дома, которая формируется независимо от желания ребенка, она являет собой данность. Как, к примеру, третья кровать в комнате участниц игр: «она стоит там всегда – на всякий случай, если кого-то привезут».

Командой проекта «Полдень»<sup>1</sup> была разработана программа, включающая в себя цикл игр, направленных на социализацию подростков – воспитанников интернатных учреждений. Сюжетно-ролевые игры – центральная образовательная технология данной программы, моделирующая определенные типы социальных взаимодействий.

<sup>1</sup> Межрегиональная общественная организация «Игры Будущего», проект «Полдень».

Главная особенность данных ролевых игр заключается в том, что ребенок самостоятельно принимает участие в специально конструируемой сложной ситуации и тем самым получает опыт, обнаруживая свои сильные и слабые стороны, обогащая свои знания, умения и навыки. Ролевая игра вкладывает в деятельность участников эпизоды постановки вопросов, личного выбора, столкновения позиций. Игра также воздействует на уровне эмоций и переживаний, значительно оживляя восприятие.

Структура проведения сюжетно-ролевой игры представляет собой ряд этапов. Во-первых, создаются правила игры и конструируются задачи для игроков так, чтобы в игре обязательно возникали необходимые обучающие ситуации. Во-вторых, игроки получают роли, играют в рамках правил, но свободно, без жестко заданного сюжета, проявляя спонтанность и тренируя свою креативность. Игроки непременно попадают в запланированные организаторами ситуации. И в-третьих, сессия рефлексивного обсуждения результатов игры с участниками – неотъемлемая часть технологии. Задача рефлексии (разбора, обратной связи, последнего круга впечатлений) – обьективировать опыт, полученный в игре, сделать его собственным достоянием и богатством всей группы.

В течение года для каждой группы детей проводится шесть уникальных сюжетно-ролевых игр. За полный трехлетний цикл программы дети играют в 18 игр, каждая из которых преследует свои цели в процессе социализации.

### **Игра «Как приручить дракона»**

В данной статье мы хотели бы предложить для ознакомления краткое описание игры «Как приручить дракона». Игра основана на одноименном мультфильме и изображает выпускной экзамен в академии «приручителей драконов». Ее цель – познакомить участников с методами выявления в общей структуре разговора позиции собеседника и методами выяснения интересов оппонента на основе знания о его позиции и о положении дел в действительности, где интересы участников коммуникации понимаются как совокупность потребностей, желаний, устремлений человека, значимых и актуальных в этой ситуации, а позиция – как выражение интересов в словесной форме: просьба, предложение, требование, которые участник коммуникации выдвигает и принятие которого партнером ведет к удовлетворению его интересов.



Игра предназначена для детей 12–17 лет. В трехлетнем игровом цикле программы «Полдень» игра «Как приручить дракона» проводится седьмой по порядку, на втором году обучения.

В ходе игры каждый ребенок примет участие минимум в трех актах коммуникации, направленных на выявление интересов собеседника и его позиции; каждый участник попробует осознать важность понимания интересов собеседника для успешности коммуникации.

### Условия проведения

- около 1,5 часов;
- 3 отдельных помещения или 2 помещения и коридор между ними;
- 1 главный проводящий и минимум 2 помощника;
- распечатанные игровые материалы (карточки для участников с именами персонажей);
- элементы костюмов для «драконов» и «викингов».

### Общее описание игры

Игра начинается с того, что детям раздаются карточки с именами и описаниями персонажей. После этого можно также попросить детей представиться от лица своего персонажа, например, «Я Торвальд, я очень дипломатичный». Далее проходит так называемая тренировка по типам аргументации, применяющихся в игре:

- логический;
- обращение к авторитетному мнению;
- обращение к применению силы;
- обращение к тщеславию;
- обращение к жалости.

Ведущий говорит: «В ходе игры нам придется много убеждать драконов прийти в деревню и жить среди людей. Сейчас мы потренируемся приводить аргументы и узнаем, какие вообще бывают аргументы. Сейчас мы разделимся на две группы». Учащиеся делятся на группы, и с каждой из групп дальше работает помощник ведущего. Ведущий говорит: «Сейчас вы будете убеждать (имя) встать со стула, используя для этого определенные типы аргументов, о которых я вам расскажу».

Ведущий в ходе рассказа фиксирует их на доске или флипчарте. После каждого вида аргументации ведущий делает паузу на три минуты, за которые дети приводят аргументы. Далее начинается основное действие.

### Основное действие

Все игроки-викинги специализируются на приручении драконов. В их деревне является обычным проживание драконов и людей совместно, поэтому в деревне существует «Академия приручителей драконов». В рамках игры викинги сдают экзамен в Академии. Их главная задача – приручить дракона, т.е. уговорить его прийти жить в деревню вместе с людьми.

Игра начинается с того, что все игроки делятся на две конкурирующие группы приручителей. Задача каждой группы – последовательно приручить четырех драконов. Игроки заходят одновременно к двум драконам (одна группа к одному, другая – к другому; для этого и необходимы два отдельных помещения), после чего сопровождающий их инструктор запускает таймер. Группа, которая первой приведет дракона в деревню, получает очко победы. Основная задача – получить большее количество очков, чем другая команда (всего 4 дракона – 4 очка). В начале игры говорится о том, что победившая команда сдает экзамен успешно, а проигравшая остается на второй год. Однако после первого тура вторая команда получает «последний шанс»: она может попытаться убедить последнего, пятого дракона вернуться в деревню, и если это им удастся, то они тоже станут выпускниками.

Каждый дракон обладает «слабостью», которая позволит игрокам уговорить его прийти в деревню (раненый, трусливый, тщеславный, ученый, правдолюб). Помощник-дракон должен следить, чтобы каждый игрок высказался (например, он может «обидеться» на активного ребенка и адресно обратиться к молчуну). Нужны две комнаты, в каждой из которых будет сидеть по дракону, плюс – штабная комната (или коридор между ними). Игроки каждый раз меняются комнатами, в которые заходят (чтобы взаимодействовать с разными «драконами», а не с одним и тем же).

После проведения игры наступает момент получения обратной связи с элементами рефлексии, которая заключается в следующей последовательности шагов. **Ребятам предлагается встать на континууме между двумя полюсами «Да» и «Нет», ответив на ряд утверждений:**

1) я знаю имя своего персонажа (вводный вопрос, позволяющий ведущему понять, поняли ли участники правила. Если поняли, скорее всего, поменяются местами все);

2) я лично общался со всеми драконами;

- 3) дракона было легко убедить прийти в деревню;
- 4) мне было легко понять, в чем особенность того или иного дракона;
- 5) я помнил о тех типах аргументов, которые были представлены в начале игры, и старался использовать их в разговоре с драконами;
- 6) я использовал для убеждения аргументацию к силе, т.е. угрожал;
- 7) я использовал логические аргументы, т.е. указывал на факты;
- 8) я использовал для убеждения аргументацию к авторитету, т.е. ссылался на мнения великих деятелей;
- 9) я использовал аргументацию к жалости, т.е. просил, умолял;
- 10) я использовал для убеждения аргументацию к тщеславию, т.е. хвалил дракона, делал ему комплименты.

### Основная часть

1. Просим всех на стикерах зафиксировать самый лучший (или самый запомнившийся, самый эффективный) аргумент, который они использовали за время игры. Приклеиваем их на флипчарт.

2. Классифицируем их по тем типам аргументов, которые мы выделяли в начале: ведущий зачитывает аргумент, мы помещаем его в нужную категорию. Смотрим, какие категории самые заполненные, а какие нет. Скорее всего, подавляющее большинство аргументов будет аргументами к факту.

3. Выписываем на доску имена драконов, обсуждаем, какие у них были основные свойства характера. Предлагаем учащимся придумать для каждого дракона аргументы из других категорий, обсуждаем, насколько они подходящие для этого типа драконов.

После этого благодарим участников, просим их поаплодировать друг другу.

### Библиографический список

1. Выготский Л.С. Дефект и сверхкомпенсация // Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995. – С. 86–97.
2. Тимур О.Ю. Развитие когнитивного компонента самосознания детей-сирот средствами сказкотерапии // Восьмой Международный сказкотерапевтический фестиваль «Психология сказки и Сказка психологии»: Материалы фестиваля. – М., 2016.

## КОУЧИНГОВЫЙ ПОДХОД КАК ЗАЛОГ ЭФФЕКТИВНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА С РОДИТЕЛЯМИ В ИНДИВИДУАЛЬНОМ СОПРОВОЖДЕНИИ РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА

УДК 372.3/.4

А.Н. Никитченко

*Чем больше любви, мудрости, красоты, доброты вы откроете  
в самом себе, тем больше вы заметите их в окружающем мире!*

Мать Тереза

*«Изменить мир для детей и вместе с детьми»*

Декларация Генеральной ассамблеи ООН

**П**едагогика поддержки – это педагогика общения, где встречаются не учитель и ученик, не воспитатель и воспитанник, а два равных человека (маленький и большой), которым есть что сказать друг другу. Суть общения состоит в том, чтобы стимулировать ребёнка в ситуации, в которой он и обретает своё новое «Я» и изменяет свои взгляды. При таком человеческом общении и взрослый начинает видеть ситуацию и себя в ней как бы в другом измерении (отчасти «здесь и теперь», но одновременно «вчера и завтра»).

Коучинговый подход в индивидуальных диалогах с детьми превращается в процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достичь желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни. Коучинг – это в первую очередь технология практической реализации педагогической поддержки в образовании, технология для раскрытия потенциала личности ученика, для максимализации его собственной производительности и эффективности. Однако это не только техника, которая применяется в определенных обстоятельствах. Эффективный коучинг – это метод взаимодействия в данном случае с детьми, с родителями, способ мышления. Сегодня практика показывает: коучинг для родителей не просто является данью моде, но дает

возможность установить такое общение между родителями и детьми, которое раскроет для первых весь неиссякаемый потенциал и массу ресурсов, скрытых в любимом чаде. Спектр применяемых технологий в коучинге достаточно разнообразен, даже иногда говорят, что коучу проще изобрести новое, чем выбирать из имеющегося. Простые, но при этом эффективные инструменты коучинга помогают родителям стать сотрудниками для своих детей, поддерживать, выслушивать и, главное, заверять в своей любви. Общение с ребенком, основанное на уважении, соучастии, любви, понимании помогает детям максимально улучшить свои результаты во многих областях жизни, укрепить веру в свои силы, открыть в себе нечто новое, способное помочь в дальнейшей социализации.

Сегодня общество ставит перед родителями всё новые и новые проблемы, решить которые в одиночку непросто. Современные семьи испытывают определенные трудности: разрушение семей, увеличение количества асоциальных семей. Поэтому задача классного руководителя – помочь семье. Большую помощь в решении возникающих проблем, конечно, может оказать профессионально налаженное общение классного руководителя-коуча и родителей.

Родители считают, что работа с классным руководителем-коучем позволяет не только подобрать ключик к детской душе, но и установить гармоничные отношения в семье, при этом формируя у самих же родителей положительное отношение к школе – месту, где их готовы выслушать и помочь.

Ключевые направления применения коучинга для родителей:

1) Индивидуальные коуч-сессии, которые полезны как для классного руководителя-коуча, так и для самих родителей.

2) Обучение родителей элементам коучинга, которые они самостоятельно смогут использовать в общении с ребенком.

Свою работу по этим направлениям я как классный руководитель 1 класса начала с установочного родительского собрания совместно с родителями и учителями. Тема родительского собрания: «Поддерживающая среда для родителей. Принципы **позитивного родительства** (авт. Н. Сулова)»

В качестве основной символики были выбраны ромашка и солнце, где солнце – это поддерживающая среда, которую создают родители, а ромашка – это дети и их ведущие качества.

Основной целью и задачей данной встречи было познакомить родителей с понятием «коучинг» и его влиянием на взаимодействие между учителем – родителем – учеником.

На начальном этапе встречи мы познакомили родителей с основными понятиями, техниками и инструментами коучинга и широким спектром их применения. Вниманию родителей были предоставлены для сравнения две аудиозаписи, содержащие диалог между матерью и ребенком с одинаковой постановкой вопроса. Во время обсуждения услышанного родители провели параллель между первым диалогом и своим повседневным общением со своими детьми. В содержании второго диалога ясно прослеживалось применение коучингового подхода в общении с ребенком, что не осталось незамеченным родителями. Данные демонстрации были показаны с целью помочь родителям осознать важность применения открытых вопросов в повседневном общении, которые, в свою очередь, помогают ребенку увидеть и правильно расставить приоритеты.

В основе коучинговой работы с родителями лежат 5 принципов Милтона Эриксона, а именно:

– со всеми все ОК, и с вашим ребенком тоже. Он обладает набором сильных, значимых качеств;

– у человека есть все ресурсы. Независимо от возрастных особенностей, у вашего ребенка есть все возможности и способности для достижения цели и приобретения необходимого опыта;

– каждое намерение позитивно. Каждое действие ребенка несет в себе определенную смысловую нагрузку, и она всегда позитивна, независимо от мнения родителей, ведь любое действие ребенка продиктовано желанием и стремлением к познанию, осознанию и самовыражению;

– выбор всегда наилучший. Используйте универсальные, «волшебные», открытые вопросы, которые позволят родителям вычерпать истинные побуждения и причины того или иного поступка или выбора своего ребенка. И ваше чадо на самом деле сможет объяснить, почему для него это наилучший вариант;

– изменения неизбежны. Хотим мы того или нет, но дети меняются и растут, вопреки желаниям родителей. И задача родителей находиться рядом в самые чувствительные периоды их жизни и оказать максимальную помощь в становлении личностного роста.

Проведение родительского собрания в коуч-стиле позволило пробудить в родителях интерес к инновационной методике и вовлечь в процесс ее внедрения в обучение и межличностное общение.

Проведенный мониторинг обратной связи, полученной от родителей, позволил обнаружить желание родителей строить отношения с детьми на основе сотрудничества и любви, а не на директиве и чувстве страха. В связи с чем родители изъявили желание создать свой внутриклассный клуб «Родитель ВНЕ Формата» (Родители нового поколения), в рамках которого в формате коуч-сессий отрабатывать техники и приемы коучинга в отношениях с детьми.

Индивидуальные коуч-сессии направлены на исследование отношений с самим собой, своим супругом, способов усиления радости и эффективности общения с детьми. В работе с коучем глубоко исследуются вопросы:

Каким вы хотите видеть своего ребенка?

Какие хотите иметь отношения с ним?

Почему для вас это важно?

Что для вас достигнуть успеха в отношениях с ребенком?

Как поймете, что этого достигли?

Какие самые первые ваши шаги на пути к цели?

Когда вы готовы сделать первый шаг?

По результатам обратной связи выяснилось, что родители переосмыслили свои взгляды на воспитание, открыли для себя множество положительных качеств своих детей, узнали, как найти подход в решении проблем, с которыми сталкиваются дети, выявили огромный потенциал для дальнейшего развития ребенка, осознали важность качественного внимания, и кроме того, это помогло разобраться в себе и расставить приоритеты в своей жизни, жизни родителя.

Следуя просьбе родителей, в новом учебном году мы продолжили наши встречи в клубе «Родитель ВНЕ Формата». На первой встрече нам предстояло совместно определить, чему конкретно мы с родителями будем учиться в течение этого года, каким образом будем развивать родительскую компетентность и что поможет нам совершенствовать навыки родителя, который верит, что его ребёнок талантлив и он рад помочь ему преуспеть в этом с любовью. Цель встречи – определить круг тем, форм работы так, чтобы это было интересно и важно для каждого из родителей, а не навязано педагогом.

Вот как формировался «Лист ожидания»:

*– Говоря о том, что наши встречи будут проходить в рамках клуба «Родитель ВНЕ Формата», хотелось бы вас спросить, что такое в вашем понимании позитивное родительство?*

*– Если я вас правильно поняла, то это есть идеал современного родителя, и если бы это была шкала от 1 до 10, то все, что мы с вами проговорили, – это 10. Это идеал.*

*– Могу ли я вас сейчас попросить оценить себя, где вы находитесь на шкале от 1 до 10 относительно этой десятки?*

*– Для того, чтобы вы продвинулись по шкале к идеалу, к 10, к тому, что было бы для вас важно предпринять, в каком направлении каждый из вас готов весь этот год работать над собой, как родитель?*

Конечно же, чтобы знать, что делать, что развивать в себе, мы должны знать, с какими психологическими особенностями на данном этапе становления и развития наших детей мы сталкиваемся. Поэтому аналогичную работу мы провели с учащимися. Им были заданы два вопроса:

*– Какими они хотят видеть себя к концу 1 класса? (Ответы записывались на ватмане в «воздушных шариках»).*

*– И как им в этом могут помочь родители. (Ответы записывались на «звездочках»).*

На собрании родители сравнивали, насколько их ожидания совпадают с ожиданиями, которые хотят видеть, ощущать их дети. И о чудо – а ожидания-то совпадают! И детям не нужны подарки, деньги и другие материальные ценности, а им нужна любовь, поддержка, понимание, возможность чувствовать себя нужным и т.д.

Творческая работа родителей позволила сформировать поддерживающую среду для воспитания в детях качеств самостоятельности, любви, познания, уверенности, успешности. И получились у нас цветы: цветок любви, цветок самостоятельности, цветок познания, цветок уверенности и цветок успешности.

Далее каждый из родителей стал участником в планировании предстоящих встреч в клубе «Родитель ВНЕ Формата». Мы предложили 28 тем будущих встреч, а родители выбрали 3 главные для них и отметили их стикерами, также можно было предложить свои темы.

Итак, благодаря активному участию родителей мы определили, над чем мы будем с ними работать, и первая тема, набравшая больше всего голосов, – «Создание поддерживающей среды в развитии читательской



компетенции младших школьников». Из остальных тем-лидеров мы составили колесо родительской компетенции для работы на год.

А дальше была благодарность за ответственность, понимание важности этих направлений, осмысления роли родителя в воспитании позитивного мышления ребёнка.

Социальное партнёрство: учитель – родитель – ученик – педагог ДО, выстроенное в едином принципиальном и технологическом аспекте, позволяет не только эффективно осуществлять индивидуальную педагогическую поддержку развития ребёнка, но и создавать позитивное пространство для формирования культуры гуманистических отношений. И коучинговый подход в этом взаимодействии – эффективный способ целенаправленно развивать осознанность и ответственность каждого субъекта образования.

## **ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВНЕДРЕНИЯ МОДЕЛИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ ИСКЛЮЧЕННОСТИ ДЕТЕЙ-СИРОТ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

УДК 376

*А.Н. Берникова, Е.А. Романова, Е.Н. Дрождина*

**В** рамках работы федеральной государственной экспериментальной площадки Федерального института развития образования Центр содействия семейному воспитанию «Вера. Надежда. Любовь» (далее – ЦССВ) участвовал в разработке Модели социальной инклюзии детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся на семейных или институциональных формах устройства и обучающихся в общеобразовательных организациях. Одним из базовых принципов функционирования Модели является создание ресурсной сети организаций, осуществляющих взаимодействие с общеобразовательной организацией. Особенностью реализации данной Модели в ЦССВ является работа с категорией детей-сирот с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), с умеренной и тяжелой формой умственной отсталости, проходящих реабилитацию на базе Центра.

Обучение таких детей проходит в разных организациях (центрах, специальных школах-интернатах, колледжах, учреждениях дополнительного образования), в зависимости от особенностей заболевания. Это формирует специфику выстраивания системы межведомственного взаимодействия в ЦССВ, в том числе и с системой образования. Темой экспериментальной работы ЦССВ в этом контексте является «разработка и апробация межведомственной модели социальной инклюзии детей с интеллектуальными нарушениями, в том числе детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей». Отдельные элементы данной Модели, по нашему мнению, могут использоваться в рамках работы общеобразовательных организаций по социализации детей-сирот и детей, находящихся на семейных формах устройства.

В настоящий момент идет поэтапный процесс реформирования учреждения ЦССВ. Возможности ребенка с ОВЗ и его семьи становятся центральным звеном в едином процессе развития и воспитания в условиях ЦССВ.

Это важное преобразование повлекло за собой ряд других изменений:

- внедрение семейных принципов воспитания, модели «Куратор семьи», разработанной на базе Центра, создание системы постоянного взаимодействия с кровными и потенциальными приемными родителями, семейной группой;

- формирование личного пространства ребенка, внедрение принципов комплектования и обустройства групп, близких к семейным формам воспитания, построение лично ориентированных отношений детей и воспитателей;

- внедрение дифференцированных и инклюзивных принципов образования воспитанников ЦССВ на основе межведомственного взаимодействия;

- отбор и внедрение эффективных социально-педагогических технологий, ориентированных на индивидуальное развитие воспитанника;

- внедрение системы развивающего ухода при сопровождении детей с наиболее тяжелыми и множественными нарушениями развития;

- введение нового штатного расписания, в котором должности младшего медицинского персонала заменены педагогическими должностями;

- повышение квалификации, развитие профессиональных компетенций сотрудников Центра до уровня, необходимого учреждению нового типа;

- установление и развитие партнерских отношений ЦССВ с образовательными учреждениями, ВУЗами, НКО, Фондами и другими организациями, помогающими взаимодействовать с обществом.

Говоря о достигнутых результатах, необходимо отметить, что осуществляется переход от медицинской к социально-педагогической модели – как основе работы ЦССВ. В фокусе данной модели ставятся возможности развития ребёнка, а не нарушения его развития. Ведущими специалистами во взаимодействии с воспитанниками становятся специалисты-педагоги: логопеды, дефектологи, психологи.

Ранее закрытый формат детских домов-интернатов (ДДИ) для детей с ограниченными возможностями здоровья предельно суживал социальную ситуацию развития ребенка (рис. 1). Возникающая сенсорная и социальная депривация лишала возможности в должной степени обогащать ситуацию интеллектуального и социокультурного развития ребенка, формировать и расширять контексты развития.

Существующая практика обучения детей на базе ДДИ лишала ребенка возможности включаться и взаимодействовать с новым общественным микросоциумом – школой. Преодоление этих трудностей возможно при внедрении инклюзивных моделей обучения как в школьный, так и в дошкольный период. Образовательный контекст вне стен учреждения позволяет открыть роль социального взрослого – учителя, принять новую роль ученика в процессе получения новой информации и опыта, сформировать первые обобщенные представления о важнейших институтах общества (школе, коллективе класса), почувствовать ценность своего «Я» в глазах социума и т.д. В ЦССВ «Вера. Надежда. Любовь» принципиально изменился подход к обучению воспитанников – обучение стало дифференцированным, для обучения большей части воспитанников стали использоваться внешние организации.

В настоящее время в Центре пересмотрены все индивидуальные программы реабилитации в сторону увеличения педагогической составляющей. С 1 сентября 2015 г. воспитанники зачислены в различные учреждения основного и дополнительного образования: 4 человека – в детский сад, учреждение компенсирующего вида, в группу «Особый ребенок»; 3 человека – в детский сад общеразвивающего типа; 30 человек – в специальные (коррекционные) образовательные школы VIII вида; 83 человека – в Центр инклюзивного образования.

Преодоление социальной исключенности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, происходит при условии многоконтекстности жизни: школа, колледж, взаимодействие в рамках досуговых мероприятий и системы дополнительного образования, общение со сверстниками – с целью восполнить обедненную жизненную ситуацию развития, простимулировать развитие психофизических и интеллектуальных возможностей детей (рис. 2).

## МОДЕЛЬ ДДИ – «ИЗОЛЯЦИЯ»

лат. internus - внутренний



Рисунок 1 – Модель детского дома-интерната

Социокультурная ситуация развития максимально расширяется для каждого ребенка, исходя из его реальных психофизиологических возможностей на основе гуманных требований нормализации жизнедеятельности ребенка с ОВЗ. В центре «Вера. Надежда. Любовь» 12 воспитанников осваивают курсы профессиональной подготовки в колледже – строительном техникуме № 30; 10 – в музыкальной школе им. В.Я Шебалина; 8 – учатся плавать в бассейне физкультурно-оздоровительного комплекса «Орехово»; 10 – посещают занятия по конному спорту в конных парках «Русь» и «Левадия»; 7 – посещают комплексные реабилитационные сеансы в территориальном центре социального обслуживания «Орехово», филиал «Борисово»; 32 – включены в занятия канистерапией; в канис-центре «Солнечный пес»; 8 – стали участниками проекта «Радуга» (совместно с центральной детской библиотекой № 152); 10 – участники проекта «Вместе на хаски». Дополнительные ресурсы для организации социокультурных и спортивных мероприятий и сопровождения воспитанников привлекаются за счет активного сотрудничества и грантовой поддержки благотворительными фондами: Фондом поддержки детей,

попавших в трудную жизненную ситуацию, Фондом «Я есть», Благотворительным Фондом помощи детям с органическими поражениями ЦНС «Галчонок», Фондом благотворительной помощи детям-сиротам и инвалидам «Димина Мечта». На физическом уровне изменение условий жизнедеятельности «лежачего» ребенка, например, правильное позиционирование, стимулирует его сенсомоторное развитие, организует его восприятие, активность, стимулирует познавательный интерес и эмоциональный отклик. Активное привлечение передового опыта работы таких НКО, как: Центр лечебной педагогики (Москва), Центр лечебной педагогики (Псков), «Перспектива» (Санкт-Петербург) и других позволяет методически правильно и эффективно простроить работу с наиболее уязвимой категорией воспитанников, имеющих тяжелые и множественные нарушения развития.

## МОДЕЛЬ ЦССВ – «ВКЛЮЧЁННОСТЬ»

Не ребенок встраивается в систему, а система меняется под нужды ребенка



Рисунок 2 – Модель центра содействия семейному воспитанию

Семейный контекст внутри учреждения – это «реконструкция» семьи. Здесь подразумевается обеспечение физических условий среды, приближенных к семейным – стиральная, посудомоечная машина, и т.д. – и создание психологических условий. Это и переход от скоротечных взаимодействий с калейдоскопом воспитателей на протяжении недели к построению постоянных индивидуально-личностных отношений со взрослым. Это и приобретение опыта совместной деятельности, не только с точки зрения руководства ребенком, но и с точки зрения общности эмоциональных состояний и переживаний ребенка и взрослого, поддержание инициатив ребенка. Здесь необходимо упомянуть и освоение социокультурного опыта с применением проектных методов. В 2015–2016 учебном году в ЦССВ «Вера. Надежда. Любовь» воспитанники совместно со взрослыми реализуют проект «Едим дома». Совместное проживание событий недельного и годового цикла также является важной составляющей содержания проектной деятельности. Традиционными стало широкое проведение Новогодних и Рождественских празднеств в формате проекта «Удивительные елки – удивительным детям», проведение акций с привлечением сил волонтеров «Стань Дедом Морозом и Снегурочкой для особого ребенка».

В ЦССВ постепенно меняется физическая среда жизни детей, создаются возможности для формирования личного пространства ребенка и построения личностно ориентированных отношений детей и воспитателей. Пока это удалось сделать лишь частично, сказываются ограниченные материальные и временные возможности.

Контекст формирования отношений между сверстниками – это опыт сотрудничества не только в относительно стабильных по времени контактах внутри учреждения, но и приобретение нового опыта общения в расширенном социуме: на выставках, на уличной детской площадке, в магазине и т.д. Для этого постоянно в течение календарного года организуется большое количество социализирующих мероприятий. Дети участвуют, становятся лауреатами и призерами на районных и городских социально значимых мероприятиях. Так, воспитанники участвовали в конкурсе детского творчества «Ярославская область глазами детей», 17 ноября 2015 г. 4 воспитанника приняли участие во II туре Театрального фестиваля «Шаг навстречу»

Содержание социокультурного контекста для ребенка – это столкновение с ожиданиями, требованиями, предписаниями общества и приведение своих желаний, своего поведения в соответствие с ними; интеграция

и дифференциация в парадигме «Я и мир», определение своего значения и места в этом мире и т.д. Продуманное наполнение этих контекстов в их взаимосвязи позволяет разнообразить траектории индивидуального развития ребенка, воспитывающегося без попечения родителей, проектировать релевантное поле для постановки и решения специфических задач взросления в каждом возрастном периоде.

Организуя деятельность, направленную на преодоление и профилактику социальной исключенности воспитанников, особое внимание специалисты уделяют изучению и возможностям применения эффективных педагогических технологий по оценке уровня развития, построению индивидуальных программ сопровождения детей и молодых инвалидов с ментальными нарушениями. В практику сопровождения воспитанников активно внедряются технологии альтернативной коммуникации, система «Нумикон», различные виды зоотерапий. Для повышения качества реализации специальной индивидуальной программы развития (СИПР) для детей с тяжелыми и множественными нарушениями разработаны «Мониторинговая карта индивидуальных достижений воспитанника(цы)» и «Программа комплексного индивидуального психолого-педагогического обследования ребенка».

Говоря о важных количественных показателях эффективности деятельности ЦССВ «Вера. Надежда. Любовь» можно отметить следующие результаты. Устойчиво работает группа семейного типа, в которой проживает 8 воспитанников. За 2015 год на семейные формы устройства определено 23 воспитанника: 6 детей передано домой родителям, 5 – под опеку и 12 – в приемную семью.

Внедрение модели деятельности, направленной на преодоление социальной исключенности детей и молодых инвалидов, ставит перед ЦССВ новые задачи и проблемы:

– относительно воспитанников с интеллектуальными нарушениями: расширение социальной ситуации развития, включенность в повседневную жизнь общества, возможность выбора занятости, повышение самостоятельности и независимости приводит к необходимости адаптации сформированных навыков к новой ситуации, развитию жизненной компетентности. Системные изменения деятельности ЦССВ, внедрение новых принципов сопровождения воспитанников позволяют включать всех детей в Проект реформирования и создать ресурс для включения вновь поступающих детей;



– относительно добровольцев, включенных в мероприятия ЦССВ: необходимость развития продуктивной социальной активности, сотрудничества, толерантности, взаимопомощи. ЦССВ ощущает нехватку в помощи добровольцев, в настоящее время идет активная работа с ВУЗами по поиску продуктивных форм взаимодействия и привлечения большего количества волонтеров;

– относительно педагогов и взрослых, определяющих деятельность социальных институтов: проблемой для ЦССВ остается наличие определенного «сопротивления» изменениям; недостаток квалификации для принятия и учета различий, индивидуального своеобразия детей и подростков; низкий уровень навыков командного взаимодействия. Проектные цели являются центральным звеном, вокруг которых возможно объединить команду специалистов, когда вклад каждого члена профессиональной команды является весомым фактором в развитие и социализацию ребенка; определенные и сформулированные цели деятельности позволяют строить эффективную работу как с руководителями, так и со специалистами социальных институтов, куда включаются воспитанники ЦССВ; педагоги ЦССВ выступают как активные помощники и партнеры учителям коррекционных школ, педагогам кружков и секций;

– относительно социального института, куда включается ребенок или подросток с интеллектуальными нарушениями: остается проблемой низкий уровень адаптивности среды, недостаточно создается и поддерживается атмосфера принятия, толерантности, сотрудничества; недостаточно эффективно работают механизмы межведомственного взаимодействия; отсутствует системная методическая поддержка учреждений, прежде всего, коррекционных образовательных школ. В то же время отмечается более терпимое восприятие ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями развития в социальных институтах, которые не знали данную категорию детей ранее, прежде всего, относящихся к Департаментам культуры и спорта;

– относительно социальной и образовательной систем в целом: на сегодняшний момент нет единого понимания на всех уровнях принципов нормализации жизни детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития; принятый Федеральный закон № 442 «Об основах социального обслуживания граждан в РФ» ограничивает реализацию права воспитанников на личное пространство, свободу выбора, индивидуальность.

ЦССВ «Вера. Надежда. Любовь» ощущает нехватку ресурсов, в том числе материальных и кадровых. Однако это согласуется с мировой практикой, которая показывает, что на начальном этапе деинституционализации стационарных учреждений для лиц с ментальной инвалидностью расходы увеличиваются. Это необходимая плата за запуск реформы. Привлечение партнерских организаций является тем условием, при котором преодоление и профилактика социальной исключенности детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития становятся реально выполнимыми и реализуются максимально эффективно.

## ПРАКТИКА ГУМАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА МЕЖДУНАРОДНОГО ИНТЕГРАЦИОННОГО КОРЧАКОВСКОГО ЛАГЕРЯ «НАШ ДОМ»

УДК 376+374

*М. Е. Ушакова*

Одним из главных направлений развития гуманистического воспитания в педагогике начала XX века была тенденция к разрешению противоречия между личностью ребёнка и детским сообществом, стремление к утверждению чувства защищённости ребёнка в системе межличностных отношений с ровесниками и взрослыми. Гуманизация воспитания связывалась с процессом социализации личности, который представлялся как отсутствие подавления активности личности, недопустимость навязывания общественных функций вопреки склонностям и стремлениям индивида. Реализация этих идей с успехом воплощалась в воспитательных системах А. Нилла (Великобритания), Я. Корчака (Польша), С. Френе (Франция) и др.

Характерной особенностью современной жизни детей в большинстве стран мира являются условия социальной дифференциации, внутреннего общественного конфликта. Выделяют группы детей, которые являются жертвами социума: дети, лишённые возможностей нормального развития, дети с ограниченными возможностями здоровья (дети с ОВЗ), дети, попавшие в криминальную среду, оказавшиеся в трудных жизненных обстоятельствах и др. Вместе с тем, ведущие российские учёные говорят о глубинных изменениях и самого детства (Д. И. Фельдштейн), о появлении детей с новым типом сознания (Н.А. Горлова), требующих иного подхода в воспитании и образовании.

Противоречие внешних обстоятельств, ограниченных возможностей здоровья и внутренних изменений приводит к возникновению у ребёнка, в том числе у ребенка с ОВЗ, индивидуальных механизмов психологической защиты, основанных на неуверенности в себе, неверия в других, отсутствии опоры, страха перед реальностью. Вследствие этого происходит дискредитация и отвержение любого педагогического воздействия, возникает агрессия, направленная не только вовне, но и на самого

себя, приводящая к личностному разрушению. Снижение или устранение напряженности в межличностном общении, улучшение собственного эмоционального фона, усвоение личностью индивидуальных норм и традиций группы, вхождение в её ролевую структуру – всё это считается признаками и целями социальной адаптации.

Социальный заказ общества, государственная политика в образовании Российской Федерации указывают на необходимость и своевременность гуманизации традиционной практики взаимодействия с детьми.

С 1993 г. в пространстве международного интеграционного корчаковского лагеря «Наш Дом» волонтерами Российского Общества Януша Корчака осуществляется практическая реализация тезисов гуманистического воспитания и интеграционной деятельности, проводятся мероприятия, способствующие социальной адаптации и интеграции детей из разных социальных групп. В основе концепции лагеря лежат идеи польского врача, педагога, писателя Януша Корчака о правах детей, диалоге между взрослыми и детьми как доминанте их взаимоотношений, о прощении как основном принципе педагогической деятельности [1, с. 90].

Взаимодействие взрослого и ребёнка, процесс воспитания как оказание детям помощи в их росте и развитии – прогрессивный путь педагогики Я. Корчака, результатом которого становится постепенное уменьшение зависимости детей от взрослых, формирование у ребёнка самостоятельных суждений и убеждений, собственной системы ценностей, «возвращение в достойную, радостную жизнь» [2, с. 94–98]. Лагерь «Наш Дом» является открытой учебной площадкой для повышения квалификации, демонстрации и изучения работы педагогов в условиях интеграции.

Следующие методы, обеспечивающие условия социализации и интеграции, представляют собой сплав традиционных, фундаментальных принципов гуманистической педагогики Я. Корчака, культурных практик разных стран, современных подходов организации детского коллектива и досуговых мероприятий.

- Применение на практике принципов уважения, прощения, диалоговых форм общения взрослых и детей.
- Организация демократического правового пространства: анкетирование, детский парламент, свобода участия в мероприятиях, добровольная поощряемая помощь и др.

- Создание домашней обстановки – небольшие (10–12 человек) «семьи» вместо отрядов, «папы» и «мамы» вместо вожатых, ежедневные семейные и общелагерные сборы – «свечки».

- Обеспечение возможности творческого и интеллектуального развития, самовыражения: организация праздников, творческих и интеллектуальных игр, работа кружков и пр.

- Организация оздоровления детей, внимание к вопросам их физической и психологической адаптации, компенсации ограниченных возможностей в условиях лагеря: дислокация на базе санатория, психологические тренинги, беседы, ролевые игры, внимание к индивидуальным потребностям каждого участника Лагеря.

- Знакомство с культурой других стран – участников проекта: общение с детьми и вожатыми из других стран, в том числе, на иностранном языке, игры, фестивали культур [1, с. 69].

Проведение зимней и летней смен Лагеря, организация встреч, экскурсий, научных конференций и неформальных мероприятий между ними поддерживают и укрепляют интеграцию и социализацию детей вне лагеря.

Результатом практики Лагеря становятся личностные достижения детей интеграционной среды: активное участие в жизни Лагеря, добровольное принятие ответственности, расширение социальных контактов, чувство защищенности и раскрепощённости. Пространство Лагеря даёт каждому ребёнку возможность самовыражения, что само по себе является стимулом для дальнейшего саморазвития и роста. Для многих детей становятся значимыми или обновляются такие понятия, как дом, семья, друг, ответственность.

Процесс гуманизации пространства детства обеспечивается гуманизацией воспитательной деятельности педагога. За годы работы Молодёжного центра сложился творческий коллектив вожатых, постоянно пополняемый молодыми волонтерами. Это студенты и молодые люди разных профессий: педагоги, врачи, физики, журналисты, музыканты и т.д., а также подростки – воспитанники Лагеря. Подготовка вожатых осуществляется на тренингах до Лагеря и продолжается на протяжении всей смены. Центральной идеей педагогической концепции Корчака является признание ребенка человеком: «Нет детей – есть люди, но с иным масштабом понятий, иными источниками опыта, иными стремлениями, иной игрой чувств», что для некоторых взрослых сначала является от-

кровением, а затем становится основой нового взгляда на отношения «ребёнок – взрослый» и опосредовано влияет на личностный рост и социализацию самих педагогов.

К настоящему времени результаты работы интеграционного международного корчаковского лагеря «Наш Дом» зафиксированы в диссертационных исследованиях, монографиях, статьях. Проект привлекает внимание к вопросам социализации, интеграции, адаптации детей группы риска, способствует накоплению и распространению педагогического опыта в гуманистической парадигме.

#### Библиографический список:

1. Демакова И. Д. Януш Корчак: живая педагогика изменяющегося мира. – М.: АНО «ЦНПРО», 2013. – 200 с.
2. Ушакова М. Е. Проблемы формирования толерантного сознания в детских коллективах смешанных групп// Педагогика и образование: вызовы и перспективы: Сборник трудов МНПК аспирантов и соискателей, 8–9 апреля 2014 г. – М.: Изд-во АПК и ППРО, 2014.

## НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ЦЕНТРА СОДЕЙСТВИЯ СЕМЕЙНОМУ ВОСПИТАНИЮ ИМ. Ю.В. НИКУЛИНА

УДК 376.6

*И.А. Акопянц, В.К. Воеводкина,  
Н.П. Головина, Т.Д. Кузнецова,  
И.А. Салтанова*

**П**риоритетными направлениями работы организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, являются семейное жизнеустройство воспитанников и социальная адаптация в современных жизненных условиях, комплексная реабилитация воспитанников, создание для детей-сирот устойчивого положительного эмоционального климата в учреждении. Успешность работы по социализации воспитанника в немалой степени зависит и от разнообразия социальных партнеров организации – различного рода общественных организаций, творческих сообществ, благотворительных фондов и пр.

Социальное партнерство является одним из важнейших механизмов развития общества, консолидации ценностей и возможностей, ориентированных на образовательную и социализирующую поддержку детей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации, содействует процессу семейного жизнеустройства воспитанников.

В Государственном бюджетном учреждении города Москвы Центре содействия семейному воспитанию «Школа циркового искусства имени Ю.В. Никулина» Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы с 1995 года работает отделение дополнительного образования. Воспитанники получают подготовку по предметам циркового искусства, художественно-эстетическому и культурологическому направлениям.

Особое место в становлении личности воспитанника ГБУ ЦССВ имени Ю.В. Никулина занимает театральное искусство, в том числе обучение актерскому мастерству. Как правило, у детей, воспитывающихся в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, оказываются разбалансированными эмоциональная, интеллектуальная и психическая сфера. Занятия театральным искусством помогают

восстановить утраченное равновесие, активизировать затрудненные процессы общения, сделать их радостными и плодотворными.

Театральная студия «Сюрприз» создана в нашем учреждении в 2002 году. Ее руководителем стала Заслуженный работник культуры РФ Н.П. Головина. Авторская учебная программа «Актерское мастерство – тренинг для жизни и для сцены», разработанная педагогическим коллективом, прошла процедуру экспертизы в Отделении профессионального образования Российской академии образования, получила положительные рецензии и была рекомендована к использованию в учебно-воспитательном процессе.

За время существования школьного театра было создано много постановок самой разной направленности: детские спектакли «Незнайка в Солнечном городе», «Как Петя учиться научился», «Остров сокровищ»; постановка по пьесе Д.И. Фонвизина «Недоросль»; литературно-музыкальные композиции «Брестская крепость» и «А зори здесь тихие»; «высокотехнологичная» современная сказка «Колобок-NEXT» (участник Московской городской выставки идей, проектов, изобретений «РИТМ – развитие инновационного творчества молодежи» в МВЦ «Крокус Экспо» в 2010 г.), сценарий и идею которой разработали старшеклассники совместно с учителями технологии, математики, информатики. Уже два года подряд театральные постановки студии «Сюрприз» становятся Лауреатами I степени Всероссийского конкурса художественного творчества детей «Созвездие» – в 2015 году спектакль «Не покидай меня» (по пьесе А. Дударева), в 2016 году – композиция «Магия театра».

Особо стоит отметить театрально-социальный проект «Нет наркотикам!» Этот проект является совместным творчеством детей и взрослых. Идея создания проекта принадлежит воспитанникам. Этот проект стал одним из победителей II Городского конкурса ученических PR-проектов в области здоровья и профилактики зависимостей «Мы – здоровое поколение XXI века». Одноименный мини-спектакль «Нет наркотикам!» неоднократно показан нашими воспитанниками, более 300 детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, стали зрителями этого мини-спектакля.

Аудитория наших студийцев самая разная: детский клуб «В гостях у ЦДРюши» при Центральном доме работников искусств, Комитет солдатских матерей России и их подопечные – офицеры и солдаты Российской



Армии и их семьи, ветераны Великой Отечественной войны и труженики тыла, ветераны педагогического труда, сотрудники Государственного комитета по контролю за оборотом наркотиков, учащиеся образовательных учреждений Москвы и Московской области, воспитанники организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Одним из приоритетных направлений социального партнерства стало взаимодействие с театральным сообществом Москвы.

На сегодняшний день Центр содействия семейному воспитанию имени Ю.В. Никулина активно взаимодействует с творческими организациями города Москвы. В марте 2016 года Приказом Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы в Центре открыта опытно-экспериментальная площадка «Дополнительное образование воспитанников организаций для детей-сирот как средство профилактики и преодоления социальной исключенности». Во время реализации опытно-экспериментальной работы планируется разработать Программу по развитию социального партнерства ГБУ ЦССВ имени Ю.В. Никулина с театральными организациями города Москвы с целью успешной социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, содействия семейному жизнеустройству воспитанников, развития творческих способностей детей-сирот, профилактики социальной исключенности воспитанников и организации предпрофильной подготовки в рамках художественно-эстетического образования.

Развитие системы социального партнерства нашего учреждения с театральными учреждениями Москвы предоставит возможности:

- содействовать семейному жизнеустройству детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
- формировать у воспитанников целостное представление о состоянии и перспективах развития театрального искусства города Москвы, положительное отношение к самому себе, осознание своей индивидуальности, уверенности в своих силах применительно к своей будущей профессиональной деятельности, практический опыт в будущей профессиональной деятельности;
- развивать компетенции, необходимые для подготовки к жизни в быстро изменяющемся высокотехнологическом мире;
- вовлечь воспитанника организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в процесс формирования обоснованного профессионального плана.

Социальное партнерство с театральными учреждениями может быть наполнено следующим содержанием:

- координация усилий с учреждениями профессионального образования по профориентационной работе с воспитанниками в рамках художественно-эстетического образования;
- привлечение специалистов театрального сообщества города Москвы к разработке и апробации программ, преподаванию дисциплин художественно-эстетического профиля;
- совместная организация мероприятий, фестивалей и конкурсов, благотворительных акций дает возможность изменить социальную роль ребенка-сироты – его иждивенческую позицию («нам должны», «дайте», отсутствие чувства благодарности, отсутствие бережного и ответственного отношения к своим и чужим вещам и пр.), так как воспитанники сами дарят свое творчество зрителям, дарят людям праздник.

В ходе реализации Программы социального взаимодействия могут возникнуть следующие риски:

Риски	Способы преодоления
Ухудшение состояния здоровья воспитанников	Регулярные диспансеризации, соблюдение назначений врачей
Необоснованно завышенная актерская самооценка воспитанников, занятых в театральных постановках («звездная болезнь»)	Работа с психологом, ориентация на выбор профессии актера только детей, имеющих способности к актерскому мастерству
Неготовность театрального сообщества к принятию детей-сирот как партнеров в совместной работе на сцене	Совместные проекты, творческие встречи

Партнеры ГБУ ЦССВ имени Ю.В. Никулина в реализации Программы социального взаимодействия:

– **«Российский Академический Молодежный театр»**

Направления работы: творческое развитие детей-сирот, профессиональная ориентация, работа в театральных постановках.

С 2002 года наши воспитанники **заняты в репертуарном спектакле РАМТа «Эраст Фандорин»** по произведениям Б. Акунина. За это время сменилось уже несколько поколений наших ребят, занятых в спектакле (с 2002 г. – 78 человек). В процессе систематической совместной работы с

артистами наши воспитанники непосредственно знакомятся с процессом создания театральной постановки, имеют опыт общения с известными российскими актерами – Н. Уваровой, П. Красиловым, Н. Дворжецкой, Н. Чернявской и др. Работа наравне со взрослыми артистами требует от наших ребят самодисциплины, преодоления собственной лени, воспитывает в них уважение к страшим и друг к другу, развивает чувство уверенности в себе. Ребята, занятые в спектакле, выезжают на гастроли вместе с артистами (Беларусь, Прибалтика и др.).

– **Московский театр «Et Cetera» под руководством Народного артиста РФ А. А. Калягина**

Направления работы: участие в общественном управлении ГБУ ЦССВ имени Ю.В. Никулина (театр – коллективный член Попечительского совета), творческое развитие детей-сирот, профессиональная ориентация.

Совместные проекты: оказание материальной поддержки выпускникам учреждения, приглашения на репертуарные спектакли театра.

– **Союз Театральных Деятелей РФ**

Направления работы: участие в благотворительных акциях, шефская работа в Доме ветеранов сцены им. А.А. Яблочкиной.

Работа с театральным сообществом вывела нас на совместную работу с кинематографом. Несколько наших воспитанников играли в известных российских картинах: «Спартак и Калашников» (2002 г., режиссер А. Прошкин), «Папа» (2004 г., режиссер В. Машков), «Сволочи» (2006 г., режиссер А. Атанесян).

Воспитанники ГБУ ЦССВ имени Ю.В. Никулина занесены в карту теку киностудии «**Мосфильм**».

Результаты социального взаимодействия:

- социализация детей-сирот;
- развитие чувства ответственности, дисциплинированности;
- победы на различных творческих конкурсах и фестивалях;
- творческое общение с известными представителями театральной общественности (режиссеры, актеры и пр.);
- интерес к чтению произведений русской и зарубежной литературы;
- привитие семейных ценностей, уважения к старшему поколению.

С 2009 года Центр организует и проводит Фестиваль детского и юношеского творчества «Никулинская весна в Кузьминках». Фестиваль ежегодно собирает талантливых детей и подростков города Москвы и регио-

нов России. В нем уже приняли участие более двух тысяч юных артистов цирка из Москвы, Московской, Владимирской, Смоленской, Тверской областей. В 2016 году в программу VIII Фестиваля впервые введена номинация «Социоцирк», в которой смогли принять участие исполнители (солисты) и группы творческих коллективов различных образовательных и социальных учреждений для детей с особенностями развития, ментальными нарушениями из Москвы и регионов Российской Федерации. Номинация является частью социального проекта «Социоцирк-Москва» Центра имени Ю.В. Никулина, реализация которого планируется в учреждении с сентября 2016 года. Особенность проекта в том, что он дает возможность любому ребенку освоить азы циркового искусства, включая детей с ограниченными возможностями здоровья.

В рамках работы по социальному проекту в Центре будут созданы команды волонтеров, состоящие из воспитанников, студентов творческих ВУЗов, опытных педагогов дополнительного образования, готовых проводить в учреждениях социальной сферы мастер-классы по различным жанрам циркового искусства: акробатике, жонглированию, иллюзии, цирковому имиджу и др.

Центром имени Ю.В. Никулина достигнута договоренность с Союзом цирковых деятелей РФ, руководством Государственного училища циркового и эстрадного искусства им. М.Н. Румянцева (Карандаша), Московского государственного университета культуры и искусств, с Центральным Домом работников искусств, с Российским академическим Молодежным театром о привлечении студентов и артистов в качестве волонтеров к работе с воспитанниками Центров содействия семейному воспитанию.

В 2014 году Центром имени Ю.В. Никулина организован и ежегодно проводится городской театральный фестиваль творчества для воспитанников организаций для детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и детей с ограниченными возможностями здоровья г. Москвы «**ШАГ НАВСТРЕЧУ**».

Основными задачами фестиваля являются: вовлечение в художественное театральное творчество детей, попавших в сложную жизненную ситуацию; привитие детям общечеловеческих ценностей, позитивных социальных установок; приобщение юного поколения к лучшим культурным традициям; формирование культуры досуга и профилактика антиобщественных явлений среди детей и подростков; привлечение

внимания государственных структур, общественных организаций города Москвы к проблемам детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. К участию в работе фестиваля привлечены Совет ветеранов сцены Союза театральных деятелей РФ, Совет ветеранов района Кузьминки, Комитет солдатских матерей России, Российский Академический молодежный театр.

За время проведения фестиваля в нем приняли участие 25 театральных студий из организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы.

В 2013 году Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 31 июля 2013 года № 633 творческому коллективу нашего учреждения за высокий художественный уровень и исполнительское мастерство, активную работу по художественному воспитанию детей и юношества присвоено высокое звание «Образцовый детский коллектив».

## ПРОФИЛАКТИКА СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА И РАЗВИТИЕ СЕМЕЙНОГО УСТРОЙСТВА ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, В ЦЕНТРЕ СОДЕЙСТВИЯ СЕМЕЙНОМУ ВОСПИТАНИЮ «СИНЯЯ ПТИЦА»

УДК 374

*М.В. Смольская*

Согласно Конвенции о правах детей и Федеральному закону № 442, вступившему в силу с 1 января 2015 г., каждый ребёнок имеет право на семью, в том числе, замещающую, чему способствуют.

В Центре содействия семейному воспитанию «Синяя птица» разработана и успешно реализуется программа для воспитанников дошкольного, школьного возраста постинтернатного сопровождения **«Развитие творческого потенциала воспитанников с целью абилитации и профориентации в активном взаимодействии всех структурных подразделений учреждения и НКО с последующим определением в семью»**. Программа решает следующие задачи:

– **образовательная:** активно используя систему дополнительного образования учреждения и участвуя в проектах НКО с использованием конкурсной деятельности, формировать знания, касающиеся творчества по всем направлениям (прикладное, изобразительное искусство, литература, журналистика, поэзия, хореография, вокал, музыка, театр, кулинария, православная культура);

– **развивающая:** во взаимодействии с системой дополнительного образования и привлечении ресурсов некоммерческих общественных организаций формировать у несовершеннолетних умения и навыки, необходимые для успешной адаптации в социуме, создавать условия для гармоничного развития личности;

– **воспитательная:** использовать творческую деятельность во всех направлениях воспитательного процесса, особенно гражданско-патриотического, привлекая детские формы взаимопомощи и самоуправления при активной поддержке педагогов.

Основной принцип, лежащий в основе всей организации процесса абилитации – это комплексный подход и взаимодействие структурных

подразделений учреждения, а также партнерских некоммерческих организаций. Их взаимодействие направлено на достижение целей абилитации и более частной – определение ребенка в семью. Образ ребенка, выраженный в следующих целевых формулировках, конкретизирует деятельность центра.

**Цель:** абилитация, создание условий для раскрытия творческого потенциала воспитанников в различных сферах деятельности и предоставление возможности собственной реализации, стремления показать себя с лучшей стороны перед потенциальными замещающими семьями через различные совместные открытые виды деятельности с НКО (фестивали, выставки, конкурсы и т.д.), способствовать самоопределению в культуре, практике взросления и социокультурной реабилитации ребёнка.

**Задачи:**

– образовательная: через систему дополнительного образования, игровых программ, конкурсной деятельности расширить знания в различных сферах творчества;

– развивающая: способствовать приобретению и развитию художественного и творческого потенциала воспитанников, создавать условия реализации приобретённых навыков вне учебного процесса;

– воспитательная: привлекать внимание воспитанников к традиционным мероприятиям учреждения как большой семьи, прививать чувство уважения и стремления показать себя с лучшей стороны в творческой деятельности, чувства сопереживания и умения радоваться за успехи других, стремиться к самосовершенствованию и самореализации в индивидуальном и коллективном творчестве.

Социокультурная реабилитация ребёнка – очень важный момент воспитательного процесса в становлении личности. Культурное, этическое и эстетическое воспитание, заложенное в детстве, является основой всего жизненного пути. Приобретение культурных навыков на раннем этапе своего развития, так же как умение читать и писать, даёт возможность дальнейшего роста личности. Степень реализации своего творческого потенциала индивидуальна. Главная задача образовательных и учебно-воспитательных учреждений – раскрыть способности и создать условия для их реализации, дать основу, поддержать, способствовать дальнейшему развитию.

Программа предполагает достижение детьми образовательных результатов на **ознакомительном, базовом и углублённом** уровнях.

**Ознакомительный уровень** происходит на базе учреждения, когда выявляются интересы и способности воспитанников через различную тематическую деятельность, а также с привлечением НКО. Любая творческая деятельность начинается с изучения темы и подготовки к творческому процессу ребёнка. Первый шаг – через беседу педагог определяет тему, нацеливает и озадачивает. Сначала информация интенсивно исходит от взрослого.

Определив интересы и способности, выявив наиболее интересующихся и одарённых воспитанников, переходим к **базовому уровню** творческой деятельности, который подразумевает деятельность в конкурсах вне учреждения. Лучшие воспитанники показывают свои способности среди аналогичных учреждений и участвуют в фестивалях и конкурсах, организуемых НКО. Наше учреждение включено в программы и проектную деятельность следующих организаций, с которыми заключены соглашения: Московского сводного педагогического отряда, благотворительного фонда «Лада» и фонда «День рождения Чебурашки», Межрегиональной общественной организации «Юные друзья закона», автономного некоммерческого общества «Русские семейные традиции», благотворительного фонда «Система». Для участия в муниципальных, всероссийских и международных конкурсах идёт интенсивная подготовка при поддержке специалистов учреждения. Начинается индивидуальная работа с учётом способностей ребёнка. Например, хорошо развито образное мышление, или моторика, или эмоциональное изложение материала и т.д. Акцентируя доминирующие способности, педагог помогает ребёнку достичь конечной цели, давая нужные установки.

**Углублённый уровень** предполагает работу с профессионалами своего дела. Помогают в этом НКО:

– **БФ «Подари себя»:** профессиональные шеф-повара приезжают с мастер-классами после победы нашей команды в Фестивале «Рататуй», проводимом на базе Царицынского колледжа по инициативе БФ «Тёплый дом» (Челябинск), на базе нашего учреждения был проведён Фестиваль вкуса с командой известного шеф-повара и телеведущего Сергея Синицына;

– **БФ «Жизнь в движении»** организовал Театральный фестиваль «Ты не один» на базе филиала театра им. А.С. Пушкина, с воспитанниками работали профессиональные режиссёры, дети постигли актёрское мастерство, вкусили сценическую машинерию, познали театр изнутри;



предполагается курирование при поступлении воспитанников в Театральные ВУЗы;

– БФ «Будущее» (МГИМО и МГУ) через Фестиваль-Ассамблею «Будущее России», который предполагает вручать свой Факел надежды кумирам, общаться с профессиональными дикторами ТВ, актёрами, певцами, спортсменами в совместных выступлениях на одной сцене.

ГБУ «Центр информационной поддержки молодёжи «Выбор» предложил темы для конкурса «Юный репортёр», в которых мы приняли активное участие. И добились результатов: фотографии воспитанников были опубликованы в газетах, показаны по интернет-каналу.

Конкурсная и игровая деятельность способствует развитию чувства сопереживания, поддержки и стремлению самосовершенствоваться и самореализации индивидуально и коллективно. Для этого используются все структурные подразделения учреждения, департамента и другие общественные организации, чтобы ребёнок мог выплеснуть свой потенциал и энергию в нужном направлении, чувствуя заинтересованность в своем творчестве и поддержку педагогов, сотрудников и ровесников.

Система дополнительного образования способствует выявлению и развитию способностей детей. Ребёнок пробует себя в различных видах деятельности. И это правильно. Способные дети активны, им до всего есть дело и везде они успевают. Но из всех видов деятельности всё равно выявляется основная, и ребёнок понимает, что он «в своей тарелке», «это моя стезя, в которой я должен совершенствоваться».

Дети одарённые, как правило, проявляют себя в одном виде деятельности и имеют букет комплексов. Ребёнок может плохо учиться, иметь неудовлетворительное поведение. Но в чём-то он всё равно хорош и успешен. Развивая доминирующие способности, постепенно воспитывается понимание необходимости стать гармонично-развитой личностью.

Все эти принципы распространяются на дошкольников и учащихся общеобразовательных школ, школ компенсированного обучения, учебно-воспитательных учреждений. Методика работает и даёт хорошие результаты.

Очень важно взаимодействие с различными организациями для дальнейшего развития воспитанников. Возможность проявить себя наравне со сверстниками на муниципальном, межрегиональном, всероссийском и международном уровнях способствует утверждению личности. Получив Гран-при на Международном фестивале хореографического искусства

при поддержке организаторов конкурса (бесплатное участие, бесплатный танцевальный класс с бесплатным преподаванием), трое воспитанников посвятили себя хореографии на профессиональном уровне. Активно участвуя в художественных конкурсах Межрегиональной детской общественной организации «Юные друзья закона», две воспитанницы приняли решение стать профессиональными художницами. Посещая бесплатные курсы, поступили в художественную школу. Одна воспитанница выбрала профессию юриста. Активная совместная деятельность с Федеральным центром технического творчества учащихся способствовала поступлению трёх воспитанниц в педагогические ВУЗы (у двух из них – сертификаты «Ступени творчества»). Некоммерческие общественные организации дают возможность проявить свои творческие способности вне учреждения. Открытость – очень важный фактор.

Самое главное, что наши воспитанники не просто участвуют, а занимают призовые места наравне со всеми детьми страны и мира! Это очень важный момент воспитательного процесса в становлении личности.

Хочется отметить деятельность Культурно-методического центра «Галактика» и журнала «Праздник». Общение на семинарах с профессиональными режиссерами, методические разработки мероприятий, готовые сценарии, фестивали, игровые мероприятия поддерживают в педагогической деятельности. Очень важен обмен опытом в поддержании национальной игровой культуры, как одной из важных форм воспитательного процесса подрастающего поколения. Наша масленица была представлена на Всероссийской профессиональной премии «Грани театра масс» и театрализованных массовых представлений в РФ в номинации «Лучшее представление для детей и юношества». Очень важно было услышать мнение профессионалов. Участвуя в Фестивале «Созвездие», воспитанники имели возможность общения с педагогами Московского университета культуры и искусств и видеть выступления профессионалов. Семинары в Методическом центре «Детство» Департамента труда и социальной защиты населения необходимы, но и совместная деятельность с другими департаментами и средствами массовой информации очень эффективна. Ведь цель одна.

Глобальная политика правительства – определить ребёнка в семью. Именно конкурсная деятельность при поддержке некоммерческих общественных организаций и учреждений культуры способствует этому.

### ДНЕВНИК КОНФЕРЕНЦИИ

**Ж**анр этого раздела, пожалуй, можно назвать «хроника с места события». Не совсем обычно для сборников конференций. Но и сама конференция, которую уже четвертый раз организует «Большая Перемена», в строгий научный жанр не вписывается. Как и всегда, это было живое многоголосое яркое эмоционально-насыщенное событие, в котором уместны и строгие научные доклады, и наброски к исследованию, и круглые столы с жаркими философскими дискуссиями, и лирические педагогические монологи, и мастер-классы для педагогов, и выступление ребят-студентов с демонстрацией своих умений, например, кулинарных. Здесь сменяли друг друга воспоминания о прошлом, фокус-группа, театр экспромта, академическая лекция, педагогический вернисаж, стихи, песни... Разве можно все передать в статьях этого сборника, которые, несомненно, весьма интересны и содержательны, но все же выстроены в несколько иной логике.

Так и возникла идея дополнить сборник своеобразной летописью. Нам, составителям сборника, очень хотелось передать в этом разделе атмосферу конференции. Возможно, нашим единомышленникам, приверженцам «живой педагогики», будет тогда легче принять решение приехать к нам на конференцию на следующий год. Всем участникам конференции этого года желаем просто вспомнить час за часом замечательные три дня, проведенные с именем Олега Семеновича Газмана, и заново пережить это уникальное со-бытие.

### Открытие Конференции

**Открывает Конференцию исполнительный директор Благотворительного фонда «Большая Перемена», член Общественного Совета при Департаменте социальной защиты населения г. Москвы Ирина Павловна Рязанова:**

*Я рада открыть четвертую международную научно-практическую конференцию «Социальное партнерство. Поддержка субъектов образования», которую наш Благотворительный фонд «Большая Перемена» проводит в четвертый раз совместно с Институтом изучения семьи, детства и воспитания Российской академии образования.*

*Все предыдущие конференции были очень живыми, настоящими, они всегда были про людей и для людей. И я надеюсь, что и в этот раз это будет также. Что это будет пространство СО-бытия, место совместного размышления, место появления новых вопросов, совместных поисков, может быть, даже открытий. Что каждый сможет отсюда вынести то ценное, что ему необходимо для работы. И еще я надеюсь, что мы выйдем отсюда с новыми друзьями, с новыми деловыми контактами, и наше общение здесь будет насыщено яркими положительными эмоциями.*

**Зачитывается приветствие в адрес Конференции от директора Института исследования семьи, детства и воспитания Татьяны Владимировны Волосовой:**

*Дорогие друзья, я горячо приветствую участников Конференции. Вот уже в четвертый раз она собирает интереснейших ученых, педагогов-практиков и всех, кому не безразлична судьба детей и их воспитание. Содержание конференции является ценным вкладом в теорию и практику российского образования. Желаю всем найти среди многообразия тем и докладов то, что будет вам интересно и полезно; надеюсь, что работа на секциях будет сопровождаться плодотворной и конструктивной дискуссией. Желаю успешной работы, творческих взлетов и новых крепких дружеских и профессиональных связей!*

**Рязанова И.П.:**

*А сейчас я хочу передать слово нашему зарубежному другу и партнеру из Америки, высококлассному специалисту, лицензионному психотерапевту в области семьи и брака, исполнительному директору EMQ Families First – Лоре Чемпион. Это было огромным подарком для нас, что несмотря на все сложности, она нашла возможность прилететь в Россию. И мы уверены, укрепление наших профессиональных и дружеских связей – это такая ценность, которая выдержит любые испытания.*

**Лора Чемпион:**

*Я очень рада быть сегодня здесь. Я с 2012 года работаю с Ириной Рязановой и Еленой Мaziной в различных проектах. Мы обнаружили, что в нашей деятельности больше общего, чем различий, так как мы работаем с молодыми людьми, у которых похожие судьбы, похожие трудности и похожие жизненные вызовы. И мы обнаружили, что у нас общие ценности и есть похожие нужды и потребности, и у каждого есть свои сильные стороны. Мы друг у друга учимся и помогаем друг другу в общем деле. Мы с вами работаем из сердца и с душой. Спасибо вам за возможность быть здесь вместе.*

**Страничка истории.****Вспоминая Олега Семеновича Газмана.**

**Первую страницу Конференции открывает Нина Николаевна Михайлова, вед.н.с. Института изучения семьи, детства и воспитания РАО, руководитель экспериментальной площадки БФ «Большая Перемена»:**

*Наша Конференция в этот раз проходит под именем Олега Семеновича Газмана, в этом году ему бы исполнилось 80 лет. Для нас, для всех, кто знал Олега Семеновича и работал с ним и под его руководством, он являлся Величайшим Человеком, и хочу это подчеркнуть, – прежде всего, Человеком. Потом уже идут его профессиональные достоинства, регалии, статусы, личные качества: ученый, общественный деятель, реформатор, руководитель различных педагогических и исследовательских коллективов, талантливый педагог-практик, публицист, автор и прекрасный исполнитель своих замечательных песен, заботливый муж, отец двоих сыновей...*

*Кто знаком с его научно-педагогической деятельностью, наверняка высоко оценивает сделанный им вклад в образование, опережающий свое время – его работы и сейчас актуальны для тех, кто занимается воспитанием. Если же для кого-то его имя не знакомо, то на этой Конференции у вас есть возможность открыть его для себя и часть докладов будет этому посвящена. Кроме того, вы можете узнать, каким образом сейчас развиваются его идеи в практике педагогов, занимающихся педагогической поддержкой – это направление в педагогике незадолго до своей смерти открыл Олег Семенович Газман.*

*И, начиная страничку «Вспоминая Олега Газмана», я бы хотела познакомить вас с двумя письмами, которые мы получили в адрес Конференции от зарубежных коллег Олега Семеновича. Петра Понте, доктор педагогики, профессор из Нидерландов и*

*Кайла Ваалстром, доктор наук, профессор из США, в 90-е годы работали с Олегом Семеновичем в международных проектах. А зачитают эти письма непосредственные участники тех событий: Наталья Викторовна Касицина – участник проекта TRIO и Сергей Данилович Поляков – участник проекта ARTE.*

**Наталья Викторовна Касицина:**

*Коллеги, здравствуйте! Могу ли я попросить поднять руку тех, кто был лично знаком с Олегом Семеновичем или может быть встречался с ним? А кто читал его труды и знаком с его педагогической деятельностью? Спасибо! Судя по тому, что я вижу, по вашим поднятым рукам, улыбкам, по вашим глазам, большая половина зала сейчас находится в общем с нами, соратниками Олега Семеновича, поле переживаний. Это очень приятно. И поэтому, наверное, те слова, что сейчас прозвучат, будут для всех нас не просто данью уважения великому человеку, но и возможностью вспомнить что-то свое, связанное с ним. Олег Семенович очень много сделал для меня лично и мне приятно прикоснуться сейчас к своему прошлому и зачитать вам это письмо издалёка. Письмо – воспоминание о далёком прошлом и из далёкой другой страны.*

**Пишет Петра Понте:**

*Олег Семенович Газман и его исключительная роль в международных проектах TRIO и ARTE.*

*В августе 1991 года на международной конференции в Сочи, организованной Министерством образования с подачи Олега Газмана и его московской команды из Института педагогических инноваций, зародилось международное сотрудничество, которое продолжалось более десяти лет. Началось оно с того, что меня и мою коллегу из Нидерландов представили Олегу Семеновичу мои новые знакомые – Семён Юсфин и Нина Михайлова. Все сразу узнали друг в друге единомышленников. Именно эта встреча положила начало новому проекту под названием TRIO – подготовка учителей и научно-исследовательская работа для управленцев школ, организаций и частных лиц, включенных в образование. В феврале 1992 года в Москве состоялся русско-голландский саммит, целью которого было принятие соглашения по совместным образовательным проектам. Благодаря усилиям Олега, проект TRIO стал частью этого соглашения, а впоследствии проект был усилен и обогащен благодаря включению в него Кайлы Ваалстром и ее коллег из США, а позднее и британских преподавателей.*

*В этот период совместной работы мы больше рассказывали о себе, успехах нашего образования и своих подходах в работе, а Олег внимательно слушал и задавал вопросы. Какие основные идеи школьного руководства в ваших странах? Что из себя представляет и как именно устроено демократичное свободное образование? В те годы он еще не говорил о педагогической поддержке, а хотел понять суть нашей службы «канселинг» и «гайденс», которая тогда существовала в наших странах и проникала в Россию под названием «служба психолого-педагогического сопровождения».*

*Постепенно суть вопросов, которые задавал Олег, изменились. Как оценить должным образом уникальность и потенциал каждого ученика в процессе его взаимодействия и ежедневного общения в образовательной практике? Образование, по словам Газмана, должно помогать молодым людям становиться людьми, которые будут чувствовать ответственность. И ответственность не только за общество, которому они принадлежат, но также и за свое личное развитие. Людьюми, которые знают свое место в мире и могут принимать ответственные решения. Людьюми с творческим, деятельным отношением к жизни.*

*Благодаря вкладу Олега мы поняли, что наши идеи о школьном руководстве и педагогической поддержке ребенка в образовании были не только неполными, но также часто ошибочными. Вследствие куль-*

*турных различий во взглядах на образование вместе мы тогда выбрали единственно верный метод управления международным проектом – это было кросс-культурное рефлексивное исследование в школах, которое велось научными сотрудниками и учителями совместно. Этот подход соответствовал идеям Олега и его команды о международном сотрудничестве, целью которого является взаимное обучение на общем для всех основании. За четыре года существования проекта более двадцати ученых-исследователей, ста учителей из тридцати школ четырех стран провели свои исследования в отношении классного руководства и педагогической поддержки в школах.*

### **Поляков Сергей Данилович:**

*Я с 1989 года вплотную сотрудничал с Олегом Семеновичем Газманом, был в его команде, собранной им из педагогов и ученых разных регионов России. Непосредственно в проекте TRIO я не был, но в нем участвовала школа, с которой я работал в Ульяновске, и поэтому в этом проекте я все же косвенно проходил. Я помогал прорабатывать исследования с ульяновскими учителями после семинаров, которые проводились для них в Москве в рамках этого проекта. Но далее начался новый этап международного сотрудничества, и я включился в проект ARTE, о котором вспоминает в письме профессор Кайла Ваалстром.*

*Идея этого проекта была в том, чтобы найти подходы к тому, как учить, как готовить к работе, как поддерживать профессиональное развитие, как руководить исследованиями тех педагогов, которые бы смогли осуществлять деятельность в духе педагогической поддержки, или, если мы говорим в терминологии зарубежных коллег, в режиме деятельности службы «гайденс» и «канселинг». Этот проект начинался еще при Олеге Семеновиче, но осуществлялся нами без него, уже за пределами его жизни.*

*У меня есть свой сюжет, как я познакомился с зарубежными коллегами. В один из их приездов в Россию их повезли показать Ульяновск. Я их встретил, разместил в самой лучшей гостинице города и собирался оставить до утренней прогулки по городу. Но тут оказалось, что в гостинице нет горячей воды, как это обычно у нас бывает в мае, – ее отключили на лето. И объяснить, как такое возможно, для чего и почему так делается, как мы без этого обходимся, мы нашим гостям не смогли, как ни пытались. Это было первое мое столкновение с разными*



ми культурными реалиями наших стран, которое потом неоднократно проявлялось в нашем профессиональном общении в процессе реализации проекта ARTE. Это создало ту неповторимую атмосферу, в которой все учились друг у друга, учились понимать и принимать наши особенности, искали слова, чтобы поименовать для себя те или иные нюансы, открывавшиеся нам благодаря необходимости быть понятым другими. Что касается Кайлы Ваалстром, то она для меня была ярким представителем американской научной школы со своей технологичностью рационально и строго последовательно выстроенной мысли. Это необходимо дополняло нашу русскую лиричность, метафоричность и ассоциативность. И читая ее письмо, я действительно слышу ее речь.

### **Пишет Кайла Ваалстром:**

Благодаря спонсорской поддержке голландского правительства наше сотрудничество могло быть продолжено в пятилетнем проекте ARTE «Изучение деятельности подготовки учителей». В этом проекте около 20 преподавателей из 4-х стран могли изучать направление, в котором они в свою очередь обучают и поддерживают других учителей в сфере школьного руководства и педагогической поддержки. Олег был включен в подготовку проекта, к сожалению, скоростной уход из жизни помешал ему участвовать в его непосредственной реализации. Однако влияние его идей продолжало играть большую роль благодаря нашей совместной предыдущей работе в TRIO и благодаря тому, что в ARTE были включены соратники Олега – Нина Михайлова и Семен Юсфин и те педагоги, кто прошел обучение в TRIO.

Общим лейтмотивом проектов был поиск способов, которые бы позволили образованию приобрести конкретные формы справедливой устроенности через обучение учителей новым подходам. Лекции Олега Газмана о том, как включать учеников в образовательный процесс, о том, как использовать мотивацию учеников для улучшения школьной среды, о важности качества учебного опыта ученика – все это лежало в основе наших поисков и совместных размышлений. Он часто проблематизировал всех нас, представителей разных стран, чтобы мы начали думать иначе. Несомненно, на протяжении этого сотрудничества нередко возникали ситуации, когда идеи одной страны были непонятны другим. В TRIO Олег играл главную роль в том, чтобы прояснять и определять суть проблемы, направлял нас к поиску новых способов раз-

решения противоречий. Часто он делал это с помощью потрясающего чувства юмора. В некотором роде он был нашим внештатным философом, и мы часто обращались к нему за консультациями и советовались о том, как поставить те или иные исследовательские вопросы. Он часто спрашивал: «Почему?». И чтобы найти ответ, нам приходилось исследовать и проверять свои привычные действия, которые мы прежде принимали без сомнений. Олег задавал тон нашим научным поискам не только с педагогической, но и с философской точки зрения. Своей работой в этих проектах он повлиял на жизнь многих исследователей и направлял мышление еще большего количества учителей, включенных в проекты. Его наследие по-прежнему сильно. Мы продолжаем контактировать с учителями из стран-участниц этих исследований, и все они говорят о том, что этот опыт поменял их мировоззрение и до сих пор ценен. То же самое можно сказать про всех нас – ученых и преподавателей. Олег был сердцем нашей работы, звездой среди нас, и мы всегда будем благодарны, что он был частью нашей жизни. Его выдающееся наследие живо в учителях и нас самих.

### **Михайлова Н.Н.:**

Я попрошу сейчас включить слайд-фильм из архивов наших фотографий, где вы можете увидеть события, о которых шла речь в письмах. Это работа нашей команды под руководством Олега Семеновича Газмана, это семинары для педагогов, включенных в проекты TRIO и ARTE.

И хочу сделать маленькое дополнение к уже сказанному. Благодаря той работе мы привнесли в свою деятельность метод «action research» – то есть совершенствование через активное исследование собственной педагогической практики. В проектах TRIO и ARTE это делали как мы сами, как ученые, так и учителя, с которыми мы работали. Надо сказать, что мы возобновили эту практику спустя несколько лет после окончания наших международных проектов в Образовательном центре «Большая Перемена». Большая часть нашего профессионального сообщества здесь ежемесячно работает в формате исследовательских семинаров. Исследовательская группа является методическим сердцем «Большой Перемены». Там постоянно ведется изучение своего опыта, поиск лучших находок, обозначение проблемных мест и разработка новых подходов и методик, оптимизирующих работу педагогов. Выступление

педагогов «Большой Перемены» с докладами и мастер-классами на наших ежегодных конференциях – это сухой остаток этого кропотливого труда, и успех наших мероприятий – это показатель эффективности и востребованности такой работы не только внутри организации, но и для всего профессионального сообщества, которое здесь собирается.

И в завершение этой части нашей конференции мы бы хотели показать вам еще один фильм, который сделала Елена Хилтунен из фотографий, снятых на Фестивале новых школ в августе 1991 года.

Это еще одна страничка истории, связанная с именем Олега Семеновича Газмана. Вместе с Александром Наумовичем Тубельским они, можно сказать, прорубили для педагогов России окно в мир, проведя первый Фестиваль новых школ, на который в Сочи приехали и российские, и зарубежные педагоги и ученые, работающие нетрадиционно и новаторски. Здесь в зале сейчас присутствуют участники того замечательного события из команды Газмана: я, Семен Юсфин, Сергей Поляков, Валентина Хорош, к сожалению сейчас приболел, но тоже был бы с нами Михаил Гусаковский. Есть на фото и присутствующие здесь супруги Елена и Григорий Ищук из Иваново, Зинаида Лозинг, тогда из Кемерово. Это они – молодые, задорные педагоги-новаторы, увлеченные педагогикой сотрудничества, привозили на Фестиваль свою практику новой школы. Многих, кого вы увидите на этих фотографиях, вы также должны хорошо знать – кого-то лично, кого-то по их делам и написанным статьям и книгам.

Пусть эта лирическая страничка истории станет для нас опорой в наших с вами делах. Желаю всем нам интересно и плодотворно поработать в эти три дня!

### **Работа тематических секций и мастер-классов.**

#### **Тема 1. Значение педагогического наследия О.С. Газмана для развития теории и практики российского образования.**

Ведущая:

• Н.Н. Михайлова – к.п.н., доцент, Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО (ФГБНУ ИИДСВ РАО) руководитель экспериментальной площадки БФ «Большая Перемена», г. Москва

Аналитик:

• В. П. Пивченко – к.п.н., доцент, Кафедра педагогики и психологии института истории гуманитарного и социального образования, Новоси-

бирский государственный педагогический университет (ИИГСО НГПУ), г. Новосибирск

Доклады:

1. Вспоминая О.С. Газмана: вехи Жизни

Г.Г. Ищук – учитель физики, МБОУ «Лицей №33»

Е.В. Ищук – зам. директора по воспитательной работе, МБОУ «СШ №8», г. Иваново

2. Научно-практические предпосылки концепции педагогической поддержки в творчестве О. С. Газмана

С.Д. Поляков – д.п.н., профессор, УлГПУ им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск

3. Истоки тактик педагогической поддержки

Н.Н. Михайлова – к.п.н., доцент, ФГБНУ ИИДСВ РАО, г. Москва

С.М. Юсфин – к.п.н., доцент, ФГБНУ ИИДСВ РАО, научный консультант исследовательской группы «Большой Перемены», г. Москва

4. Психолого-педагогическая поддержка детей на разных ступенях формирования субъектности

И. В. Иванова – к.п.н., доцент, Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского, г. Калуга

5. Советские педагоги и несоветские дети. Парадоксы воспитания

М.Р. Мирошкина – д.п.н., зав. лабораторией, ФГБНУ ИИДСВ РАО, г. Москва

6. О моделях понимания общества и выборе ориентиров людьми образования

А. С. Русаков – директор ООО «Образовательные проекты», г. Санкт-Петербург

#### **Пивченко В.П.:**

Каждое из выступлений в нашей секции заканчивалось аплодисментами. И это не просто дань уважения, а действительно высокая оценка блестящих докладов, каждый из которых был интересен, будил мысль, рождал живой отклик. Мы, тем не менее, рискнули провести закрытое голосование и выяснили своеобразный рейтинг выступающих. Сразу скажу, что при несомненном лидерстве эмоционального доклада Марины Руслановны Мирошкиной, большого отрыва в голосах не обнаружилось. И это говорит о том, что разнообразие поднятых тем, стиль докладчиков, академичность или наоборот – публицистичность

*выступлений – все это нашло своих приверженцев. В этом несомненное достоинство организаторов Конференции, сумевших собрать в аудитории настолько интересный состав выступающих.*

## **Тема 2. Работа полидисциплинарной команды специалистов для повышения качества жизни молодых людей в различных сферах жизни**

Ведущая:

• Лора Чемпион, лицензионный психотерапевт в области семьи и брака, исполнительный директор EMQ Families First, США

Аналитик:

• И.В. Хромова – к.пс.н., доцент, каф. педагогики и психологии ИИГ-СО НГПУ, г. Новосибирск

### **Хромова И.В.:**

*Нам был представлен изумительный опыт американских коллег – работа полидисциплинарной команды. Интересно то, и я, наверное, не одна так думаю, что все время мы слышали в рассказе коллег созвучия, видели параллели с тем, о чем думаем, над чем работаем и в чем пытаемся разобраться сами. Таких моментов несколько. Первое, выращивание «самости» в человеке, обращение к нему как к творцу своей судьбы – вокруг этого, конечно же, и в «Большой Перемене» вся работа строится. И это многим здесь собравшимся близко. Второе, работа педагогов в команде, о которой рассказывала ведущая мастер-класса. Без такой работы трудно добиться результативности в работе с детьми, это огромная ценность, как и большой труд. Третье, идея договора с учеником, партнерство в выстраивании с ним его путей выхода из сложной ситуации.*

*Эти три момента, несомненно, смыкают тот опыт, что был представлен, с контекстом обсуждений, развернутых на Конференции. Но при этом в рассказе коллег были такие интересные новые акценты, которые мне хотелось бы особо выделить сейчас.*

*Первое – это то, что сам подросток выстраивает свою команду педагогов. Эту идею, которая всех тогда повергла в шок, я впервые услышала от Александра Сидоркина, профессора Высшей школы экономики, который рассказывал, как он защищал диссертацию в Америке. Он сказал, что диссертанту предоставляется список специалистов по той теме, по которой он пишет работу, и он сам выбирает тот состав*

*экспертов, который будет его оценивать на защите и присваивать ему степень. И в том опыте, который был представлен, эта идея тоже прозвучала, и она вполне тут органична – подросток сам выбирает педагогов, которые войдут в команду и будут с ним работать.*

*Второе, хоть это и не новая мысль, – опора на положительное в человеке. Мы почувствовали, что в исполнении коллег это просто доведено до абсолюта во всем, в том, как ставятся задачи, как педагогами описывается проблематика, какая дается ребенку обратная связь. Это не про то, что у человека «диагноз», он потерпел фиаско, у него в жизни проблемы, что он какой-то странный, что он неуспешен и т.п. Это совсем другой взгляд, из другого места, речь все время идет о рассмотрении и выращивании его сильных сторон, благодаря чему он сможет быть успешен. Умение описать ситуацию человека в терминах достоинств – это очень мощная вещь.*

*Следующий момент – вопросы безопасности, которая превыше всего, это красной нитью проходило в рассказе. Причем, что важно, безопасность не та, которую мы взрослые под этим понимаем, а безопасность с точки зрения самого подростка. Только он определяет ту грань, за которой он чувствует себя в опасности. И с этим взрослым необходимо считаться.*

*Очень интересный акцент был в понимании того, что такое «социальность». Мы ведь все этим словом пользуемся, но как-то не задумываемся, мне кажется, над ценностным аспектом, говорим о коммуникабельности, об адаптивности, о выполнении социальных норм. Мне очень понравилось у коллег то, что они социальность в первую очередь рассматривают как альтруизм.*

*Вот эти акценты, очень точно, на мой взгляд, расставленные, всех нас обогатили и немного продвинули.*

## **Тема 3. Фокус-группа по оцениванию результатов социальных педагогических проектов**

Модератор:

• И.П. Рязанова – исполнительный директор БФ «Большая Перемена», член Общественного Совета при ДСЗН, г. Москва

Аналитик:

• Б.В. Крамаренко – к.п.н., доцент, кафедра социальной и возрастной педагогики, Кокшетауский государственный университет им. Ш.Уалиханова, г. Кокшетау, Казахстан



Эксперты:

- Ю.Г. Богданова – менеджер КСО, АО КПМГ, г. Москва
  - Е. Ю. Дмитриенко – координатор КСО-программы РwC, г. Москва
  - К.В. Козлова – менеджер по благотворительности, ПАО «Мега-Фон», г. Москва
  - О.Н. Митирева – юрист, г. Москва
  - Г.Ю. Панина – зам. директора по развитию БФ «Большая Перемена», г. Москва
  - Е.И. Паршина – фандрайзер, БФ «Большая Перемена», г. Москва
  - К.А. Покрытан – менеджер по корпоративной и социальной ответственности, ЗАО Делойт, г. Москва
  - Ю.А. Ромащенко – директор по программной деятельности и отношениям с донорами, Фонд поддержки и развития филантропии «КАФ», г. Москва
  - Р.С. Склоцкий – директор по развитию, PHILIN, г. Москва
  - К.А. Насонов – менеджер по разработке корпоративных программ, Московская школа управления СКОЛКОВО
- «Оценка эффективности деятельности НКО»

**Михайлова Н.Н.:**

*Был предпринят довольно смелый шаг – напрямую поговорить с теми, кто дает деньги на благотворительность, и выяснить у них, что вы цените на самом деле, что бы вы стали поддерживать, и на основании чего вы принимаете такие решения. Не всегда ведь есть такая возможность – задать такие вопросы и услышать честный ответ. Судя по откликам участников, – игра стоила свеч.*

**Крамаренко Б.В.:**

*Да, состав фокус-группы впечатляющ. Это было очень насыщенное смыслами обсуждение. Пересказывать какие-то моменты я не буду, важным было буквально каждое слово, произнесенное в аудитории. Если бы подобрать образ, то речь шла о том, каким образом можно вернуть в наиболее подходящую обертку высокопрофессиональную и порой мало кому из неспециалистов понятную деятельность педагогов, чтобы ее можно было вынести вовне, на рынок, и получить достойное этого мастерства финансирование, гранты, спонсорскую поддержку. Работа группы шла интенсивно и в разных форматах: и работа с документа-*

*ми, и обсуждение в мини-группах, и мозговой штурм, и презентации, и экспертный анализ, и интервьюирование. Было много интересных, проясняющих ситуацию метафор, полезных советов, конкретных инструментов. Обсуждение шло живо и вовлекло все экспертное сообщество в общее переживание и заботу о дальнейшей судьбе «Большой Перемены», которой, несомненно, нужно учиться привлекать ресурсы на другом уже уровне, чтобы развиваться дальше. Наверное, в этом есть такая небольшая военная хитрость – судьба «Большой Перемены» для приглашенных на фокус-группу экспертов стала очень небезразличной.*

**Рязанова И.П.:**

*Знаете, мы в первый раз пошли на такой эксперимент, как проведение фокус-группы на конференции. В качестве шутки: выяснилось, что кое-кто зашел в аудиторию, подумав, что тут мастер-класс, где будут фокусы показывать. Это, конечно, был своего рода «фокус» – выстроить продуктивную коммуникацию между педагогическим сообществом и сообществом профессионалов из бизнеса не так уж просто. Но как выяснилось – и не так уж невозможно. Судя по тем откликам, которые мы получили от экспертов на наши презентационные документы, на наши отчеты, заключения педконсилиумов и т.д. – мы вполне уже научились о себе говорить понятным для неспециалистов языком. И в процессе совместной работы на фокус-группе мы продолжали учиться друг у друга этому переводу с одного языка на другой. Спасибо всем за плодотворную работу!*

**Тема 4. Практические аспекты внедрения модели деятельности центра содействия семейному воспитанию по преодолению социальной исключенности детей-сирот, в том числе, детей с ОВЗ**

Ведущие:

- А.Н. Берникова – советник директора ФГАУ Федеральный институт развития образования, г. Москва
  - Е.А. Романова – ЦССВ «Вера, Надежда, Любовь», методист, г. Москва
  - И.Ю. Шпитальская – ЦССВ «Вера, Надежда, Любовь», директор, г. Москва
- Аналитик:
- Г.С. Чеснокова – к.п.н, доцент, зам. директора по воспитательной



работе, Институт Детства, Новосибирский государственный педагогический университет (ИД НГПУ), г. Новосибирск

#### **Чеснокова Г.С.:**

*В нашей работе мы весьма серьезно подошли к обсуждению довольно острых проблем, стоящих перед специалистами и всеми теми, кто воспитывает особых детей – детей-сирот и детей с ограниченными возможностями здоровья. Это и проблемы нормативно-правового обеспечения, и вопросы обеспечения условий для развития таких детей после выхода их из стен учреждений, где с ними ведется работа специалистов, в открытую среду. Мы анализировали современное состояние этого вопроса и обсуждали возможные перспективы при реализации тех или иных моделей поддержки таких детей. Мы познакомились с российским и зарубежным опытом работы в этом направлении. Довольно интересный разговор состоялся о том, каким образом можно обеспечить в работе с такими детьми принципы педагогической поддержки О.С. Газмана. И вывод, к которому мы пришли, что это возможно, когда педагогический коллектив работает как команда единомышленников-профессионалов. В дискуссии о профессионализме тех, кто работает с такими детьми, было отмечено, что академического дефектологического образования для результативной работы мало. Есть то, что передается только «из рук в руки» от носителей успешного опыта; есть то, что пока нигде не описано, а только-только появляется как методики и подходы, и это еще требует осмысления и анализа. И поэтому нам всем, кто трудится над реализацией идей педагогической поддержки детей-сирот и детей с ОВЗ, нужно регулярно встречаться и поддерживать друг друга в профессиональном развитии.*

#### **Тема 5. Мастер-класс: Как среди всех не потерять каждого? Или воплощение идеи О.С. Газмана об индивидуализации в практике дополнительного образования**

Ведущая:

• С.В. Лобынцева – к.п.н., н.сотр. ФГБНУ ИИДСВ РАО, руководитель кураторской службы ОЦ «Большая Перемена», г. Москва.

Аналитик:

• М.Р. Мирошкина – д.п.н., зав. лабораторией, ФГБНУ ИИДСВ РАО, г. Москва

#### **Тема 6. Мастер-класс: Педагогика поддержки: Как договориться с подростком?**

Ведущая:

• Н.В. Касицина – специалист городского методического центра «Семья» (ГИМЦ «Семья»), научный консультант ОЦ «Большая Перемена», г. Санкт-Петербург

Аналитик:

• И.В. Хромова – к.п.н., доцент, кафедры педагогики и психологии ИИГСО НГПУ, г. Новосибирск

#### **Тема 7. Мастер-класс: Изучая историю – учимся жизни**

Ведущая:

И.А. Ладыгина – куратор, учитель истории ОЦ «Большая Перемена», г. Москва.

Аналитик:

С.М. Юсфин – к.п.н., доцент, ФГБНУ ИИДСВ РАО, научный консультант Исследовательской группы «Большой Перемены», г. Москва

#### **Ладыгина И.А.:**

Спасибо всем участникам мастер-класса. Это поразительно, как можно быть такими великодушными: поддержка охватывала волной, приподнимала и ласково держала.

Спасибо моему консультанту – Нине Николаевне Михайловой, прошедшей со мной путь от первых идей, через несколько прочитанных текстов и сырого проговаривания, до нескольких репетиций.

Похоже, что при подготовке выступления и во время выступления произошло некоторое «возвращение к себе». Я постоянно задавала себе вопрос: зачем я это делаю? Ведь это усилия и время. Вот некоторые ответы:

- Удовлетворение потребности педагога отдавать.
- Общение с дорогими людьми.
- Горизонты, к которым можно тянуться.
- «Тренировка мозга» на этапе подготовки.
- Убедиться, что мир прекрасен (и люди!) на этапе подготовки и во время выступления.
- *Есть продукт: мастер-класс и его описание.*

**Тема 8. Опыт сопровождения выпускника ДДИ 8 вида – получение диплома о среднем образовании, получение жилья, трудоустройство, снятие диагноза**

Ведущая:

О.Н. Митирева – юрист, г. Москва.

Аналитик:

И.П. Рязанова – исполнительный директор БФ «Большая Перемена», член Общественного Совета при ДСЗН, г. Москва

Подведение итогов дня. Выступление аналитиков.

## **ДЕНЬ ВТОРОЙ** **22апреля 2016 г.**

### **Работа тематических секций и мастер-классов**

**Тема 1. Значение педагогического наследия О.С. Газмана для развития теории и практики российского образования (продолжение работы секции)**

Ведущая:

• Н.Н. Михайлова, к.п.н., доцент ФГБНУ ИИДСВ РАО, г. Москва

Аналитик:

• С.Д. Поляков – д.п.н., профессор, УлГПУ им. И.Н. Ульянова, г.Ульяновск

Доклады:

1. О.С. Газман и Российское общество Януша Корчака

И. Д. Демакова – д.п.н., профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии, ФГАОУ ДПО

АПК и ППРО», г. Москва

2. Антропологическая миссия педагогической поддержки в современном образовании

В. И. Слободчиков – д.пс. н., профессор, чл.-корр. РАО, ФГБНУ ИИДСВ РАО, г. Москва

**Тема 2. Возможности социального партнерства при решении задач поддержки в социокультурной реабилитации воспитанников и выпускников детских домов и интернатов, приемных детей**

Ведущая:

• И.П. Рязанова – исполнительный директор БФ «Большая Перемена», член Общественного Совета при ДСЗН г. Москвы

Аналитик:

• Н.В. Касицина – специалист ГИМЦ «Семья», научный консультант ОЦ «Большая Перемена», г. Санкт-Петербург

Доклады:

1. Социальное партнерство в решении вопросов обучения и воспитания воспитанников ДДИ

А. Л. Битова – директор РБОО «Центр лечебной педагогики», г. Москва

2. Социальное партнерство ГБУ ЦССВ имени Ю.В. Никулина как средство профилактики социальной исключенности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

И.А. Салтанова – к.п.н., старший методист, ГБУ г. Москвы ЦССВ «Школа циркового искусства имени Ю.В. Никулина» Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы, г. Москва

3. Опыт работы СОГБУ «Шаталовский детский дом» в системе дополнительного образования

Е.А. Зыкова – СОГБУ «Шаталовский детский дом», социальный педагог, Смоленская обл.

Г.А. Соколова – директор СОГБУ «Шаталовский детский дом», Смоленская обл.

4. Возможности социального партнерства при подготовке специалистов сопровождения выпускников всех форм попечения

И.А. Бобылёва – к.п.н., доцент, ведущий научный сотрудник ФГБНУ ИИДСВ РАО, г. Москва

5. Семья и школа: проблемы и перспективы социального партнёрства

И.В. Степанова – к.п.н., доцент ИСРО РАО, главный редактор журнала «Работа социального педагога в школе и микрорайоне», г. Москва

### **Тема 3. Социальная проба: организация и поддержка**

Ведущая:

• З.И. Лозинг – Заслуженный учитель Российской Федерации, зам. директора по учебной работе ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

Аналитик:

• Г.С. Чеснокова – к.п.н., доцент, зам. директора по воспитательной работе ИД НГПУ, г. Новосибирск

Доклады:

1. Создание условий для становления самоорганизующейся общности специалистов по оказанию педагогической поддержки сиротам в условиях НКО

Н.Н. Михайлова – к.п.н., доцент, ФГБНУ ИИДСВ РАО, руководитель экспериментальной площадки БФ «Большая Перемена», г. Москва

2. Педагогическая поддержка как основа профессиональной позиции воспитателя в работе с детским коллективом

В.П. Пивченко – к.п.н., доцент, кафедра педагогики и психологии ИИГСО НГПУ, г. Новосибирск

3. Методика организации и проведения коллективного творческого дела в активном взаимодействии с НКО

М.В. Смольская – педагог-организатор, ГБУ ЦССВ «Синяя птица» ДТСЗН, г. Москва

4. Игра как социокультурный феномен и современность

Б.В. Крамаренко – к.п.н., доцент, кафедра социальной и возрастной педагогики Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, Казахстан

5. Возможности применения метафоры в играх по развитию социализации подростков, воспитанников интернатных учреждений

О.Ю. Тимур – магистр психологии, МОО «Игры будущего», проект «Полдень», г. Химки Московская обл.

6. Замыслы, проекты, жизнь... Поддержка выпускников психоневрологического интерната в родительской позиции при воспитании родных детей

О.Г. Аверкина – куратор ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

7. Испытание самоопределением или роман с «Большой Переменой»

С.А. Волкова – куратор ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

Е.А. Мельникова – куратор ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

8. Педагогическая поддержка в формировании мотивации учения

И.В. Хромова – к. п. н., доцент каф. педагогики и психологии ИИГСО НГПУ, г. Новосибирск

9. Индивидуальный маршрут развития младшего школьника на основе коучингового подхода.

А.Л. Никитченко – учитель МБОУ СОШ № 5, г. Красный Сулин, Ростовская обл.

### **Тема 4. Мастер-класс: Встреча с неизвестностью...**

Ведущие:

• А.Б. Дымов – учитель математики ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

• Е.Р. Иванова – руководитель развивающей программы «Самоучка», ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

• М.А. Линик – к.биол.н., руководитель образовательной программы по естествознанию ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

• З.И. Лозинг – Заслуженный учитель Российской Федерации, зам. директора по учебной работе ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

Аналитик:

• С.Д. Поляков – д.п.н., профессор, УлГПУ им. И.Н.Ульянова, г. Ульяновск

### **Тема 5. Мастер-класс: Социальная адаптация и развитие творческого потенциала лиц с ОВЗ (из опыта работы техникума малого бизнеса №67)**

Ведущие:

• А.В. Бутримов – мастер ПО, ГБПОУ ТМБ №67, г. Москва

• Л.М. Кузнецова – преподаватель, методист, ГБПОУ ТМБ №67, г. Москва

• О.В. Сиверская – начальник отдела по учебной работе, ГБПОУ ТМБ №67, г. Москва

Модератор:

• И.А. Ладыгина – куратор ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

Аналитик:

• Г.С. Чеснокова – к.п.н., доцент, зам директора по воспитательной работе ИД НГПУ, г. Новосибирск

### **Тема 6. Мастер-класс: Складывание усилий педагогов в четырёх образовательных пространствах как условие повышения эффективности речевой деятельности студентов «Большой Перемены»**

Ведущие:

• О.А. Злобина – руководитель «Английского клуба», ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

• Н.М. Курилова – учитель русского языка ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

• Е.А. Плотникова – педагог по развитию речи ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

• Н.Л. Филонов – куратор, руководитель клуба «Общение», ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

• Л.Э. Царгуш – к.п.н., логопед ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

Аналитики:

• И.В. Хромова – к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии ИИГСО НГПУ, г. Новосибирск

• В.П. Пивченко – к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии ИИГСО НГПУ, г. Новосибирск

### **Тема 7. Мастер-класс: Как выжить на уроках математики? Как сделать так, чтобы ученики перестали бояться и стали получать удовольствие?**

Ведущие:

• В.С. Богданова – учитель математики ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

• Т.Н. Вабищевич – учитель математики ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

• Е.М. Сорочан – учитель математики ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

Аналитик:

• Б.В. Крамаренко – к.п.н., доцент, кафедра социальной и возрастной педагогики Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, Казахстан

#### **Крамаренко Б.В.:**

*Мастер-класс великолепен! Он вдохновил меня написание шутливого эссе, с которым я сейчас поделюсь.*

#### **Монолог человека, осваивающего педагогику поддержки**

Я много слышал про фонд «Большая Перемена», и, узнав про конференцию, которую они «замутили», решил, что обязательно побываю у них... И вот я сижу на мастер-классе.

Сказать, что я был шокирован – этого мало. Я был потрясен. Одно название этого действия чего стоит: «Как выжить на уроках математики?». Название достойное настоящего триллера, требующее драматургии Кафки и режиссуры Хичкока. Чем-то напоминает американский фильм ужасов «Таблетка от смерти». После оглашения темы я стал жалеть, что у меня с собой была только авторучка и не было чего-нибудь потяжелее. Мало ли что?

И вот ведущая спросила у присутствующих: как они чувствовали на себя на уроках математики в детстве. Боже, что тут началось... Это были вопли израненных умов, воспоминания пострадавших в Великой битве!!! Битве с ужасным монстром, имя которому – обучение математике. Этот монстр многих давил и плющил, лишал воли и разума, превращал



в настоящих сомнамбул, которые делали что-то, не понимая что. Одна из присутствующих вспомнила, что часто на уроках залезала под парту, другой сообщил, что до сих пор падает в обморок, когда его просят посчитать что-то, кроме денег. Третий умолял: «Давайте не будем о плохом, мне и сегодня плохо, когда я... Нет! Давайте о другом...»

А главное, что у монстра нашлись помощники, настоящие бандиты-мафиози и их было очень много, но главные входили в особое подразделение – криминальное сообщество «ССС – три С»

Оказывается, эти плохие парни не перед чем не останавливаются. Они убивают (любовь к математике), они зарывают в землю (таланты), они как настоящие терминаторы уничтожают в каждом все лучшее (фантазию и воображение, творчество и, главное, веру в себя). Они скрываются, всегда действуют в масках, и их очень трудно узнать. Но можно, если постараться.

Ведущие попросили помочь им и предложили сделать нечто, ну просто невозможное для многих присутствующих! Это было героически потрясное и стоически ответственное действо. Нужно было перемножить на бумаге, представьте себе, десятизначное число на десятизначное число! Естественно у большинства присутствующих при этом обнаружилось множество математических вывихов и несколько ложных логических переломов.

Народ стал роптать: а зачем козе гармошка, а козлу зачем баян? И вот тут одна педагогиня-коуч из числа прибывших на мастер-класс аж из-за МКАДа быстро сообразила и довела до сведения математически уязвимых граждан, что в примере заложены возможности для совершения не менее 7 типичных ошибок. Но это было только начало. В определенный момент ропот ищущих истины в козьей активности и коуче-педагоговый возглас совпали по своей амплитуде, и многие маски были сорваны.

Плохими парнями при свете дня оказались три типичных негодяя по имени: Страшно, Сложно, Скучно.

О-о-о-о!!! Это был успех! Когда знаешь, кто скрывается под маской, то бороться с ним уже легко.

После того, как присутствующий народ взбежал вместе с ведущими по непростой «Лестнице математических трудностей» и познакомился с Маршрутным листом «Мои математические умения», появились три хороших парня: Понятно, Интересно, Весело. Они рассказали, как нужно бороться с плохими парнями.

Чтобы закрепить победу светлых сил в этом триллере, ведущие предложили создать несколько «Именинных задач» с учетом мнения хороших парней. Ну, помните: «Как на Васиных именины сочинили пять задач, ты любую выбирай, и быстрее ее решай». Оказывается, действует все это на монстра под названием «Традиционное преподавание математики» как осинового кол на нечистую силу.

Задачки сочинились изящные, интересные, с возможностью постоянного углубления, а значит, и повышения интереса к мозговым вибрациям. Одновременно они были веселые, как и все, что творит свободная от страхов личность.

В конце стало ясно, что триллер-страшная сказка про трех плохих парней была рассказана, чтобы все поняли намек о том, что монстр все же реально существует и не факт, что он не оживет. Люди, будьте бдительны! И когда кто-то не любит математику, посмотрите, не проснулся ли монстр, и нет ли поблизости известных нам плохих парней. Срочно зовите парней хороших. И все у Вас получится. Уверен.

Академик Белочеловеков

### **Подведение итогов дня.**

**Творческая рефлексия в форме Плейбэк-театра «Театр Зрительских Историй».**

## ДЕНЬ ТРЕТИЙ

### 23 апреля 2016 г.

#### Тема 1. Круглый стол: Педагогика поддержки в школе – прошлое, настоящее, будущее (нужное подчеркнуть)

Ведущий:

• Н.В. Касицина – специалист ГИМЦ «Семья», научный консультант ОЦ «Большая Перемена», г. Санкт-Петербург

Аналитик:

• С.М. Юсфин – к.п.н., доцент, ФГБНУ ИИДСВ РАО, г. Москва

#### Юсфин С.М.:

*То, что происходило у нас на круглом столе и само его название «Прошлое, настоящее, будущее» – как-то само собой соединилось для меня в процессе. Я сидел и подчеркивал: вот это – прошлое, вот это – настоящее, вот это – будущее. Прошлое у педподдержки, несомненно, связано с именем Газмана, и оно у нее уже есть. По поводу настоящего было очень важное замечание Елены Ицук о том, что педподдержка всегда существует в данный конкретный момент, как некая локальность. Как связь между ребенком и педагогом, которая существует только здесь и сейчас. А насчет будущего у меня такой ответ: будущее у нее несомненно есть, оно в дальнейшем осмыслении педподдержки, наращивании ее. И ведь что интересно, чем дальше, тем все меньше педподдержка похожа на просто метод или технологию. Это становится принципом, через который я могу взглянуть на различные сферы, объекты, структуры образования. Этот взгляд помогает анализировать и оценивать происходящее в образовании. Как, например, мы это сегодня делали, обсуждая коучинговый подход в работе с детьми.*

#### Тема 2. Мастер-класс: История работы со студентом в иллюстрациях

Ведущий:

• М.М. Николаев – Лауреат Государственной премии правительства России за вклад в образование, руководитель художественной студии ОЦ «Большая Перемена», г. Москва

Аналитики:

- Н.Н. Михайлова – к.п.н., доцент, ФГБНУ ИИДСВ РАО, руководитель экспериментальной площадки БФ «Большая Перемена», г. Москва
- С.Д. Поляков – д.п.н., профессор, УлГПУ им. И.Н.Ульянова, г. Ульяновск

#### Михайлова Н.Н.:

*Я думаю, что если бы мы читали этот текст, который произнес только что Михаил Михайлович, он не передал бы даже миллионной доли того, что тут происходило на мастер-классе. Все же насколько важно участвовать в разговоре и быть включенным в живое действие, свидетелем которого ты являешься. Я как аналитик могу сказать, что здесь у нас на самом деле происходило складывание какой-то общности людей, которая проникает в очень сложную взаимосвязь между человеком Михаилом Михайловичем, педагогом Михаилом Михайловичем, тем мальчиком, который его очень любит, и тем юношей, который уже должен был бы справляться со своими проблемами, но, к сожалению, не справляется. Тут трудно понять, что между ними – разочарование или по-прежнему любовь и доверие? Этому можно просто сопереживать и вместе с Михаилом Михайловичем так же внимательно глядеться в картины, нарисованные его учеником.*

**В качестве иллюстрации того, о чем вел речь Михаил Михайлович Николаев, приводим его очерк – рассказ об одном студенте.**

## МОСТИК НАД ПРОПАСТЬЮ

*Николаев М.М.*

В статьях, посвящённых работе со студентами БФ «Большая Перемена», мы, педагоги, по этическим соображениям, не называем реальных имён и фамилий наших учеников. То есть сейчас мне необходимо придумать, как назвать юношу, который третий уже год занимается со мной рисованием, и куратором которого я являюсь.

Вот и первая трудность – новое «чужое» имя никак не сочиняется. Слишком много связано переживаний, размышлений, огорчений и радостей с этим студентом. Для «Большой Перемены» он уже свой, родной человек. Ну и как вот человека, ставшего близким, называть вымышленным именем?

Но именно эта трудность, это первое препятствие в процессе написания статьи, имеет важное значение. Из-за неё я лишней раз осознал, насколько Влад Борисов (назову его так) дорог и близок мне и тем сотрудникам и педагогам, которые с ним занимались.

С чего всё началось? В изостудию пришёл новый студент. Как обычно, я сперва решил посмотреть, что он может нарисовать самостоятельно – без моих замечаний и поправок. Влад сделал пару рисунков. Они были не плохие, но очень уж детские: так рисуют в 3-м, 4-м классах обычной школы. Между тем, Борисову уже исполнилось семнадцать лет.

Впрочем, были некоторые нюансы, невольно привлёкшие моё внимание. Например, в рисунке на тему «Цирк» Влад очень живо, убедительно, с мелкими и даже изящными подробностями изобразил клоуна. Далеко не все изображённые им дрессированные звери получились похожими на себя, да и расположены они были в листе хаотично. Но клоун действительно выглядел совсем живым. Он и улыбался как-то двусмысленно, хитровато. В общем, этот персонаж был непростой, улыбка его интриговала меня...

Влад Борисов формально не являлся сиротой. Однако, лет с пяти он жил в интернате. Не вдаваясь в подробности, могу сказать, что семья его из тех, что принято называть «неблагополучными». Важно также от-

метить, что у Влада врождённый дефект речи. Этот дефект и некоторые особенности развития мальчика послужили поводом отнести его к ряду умственно отсталых детей. Поскольку я не врач, не берусь судить о том, насколько это справедливо с точки зрения медицины. Но просто как человек могу с уверенностью сказать: среди людей «без диагноза» я не часто встречал настолько тонких и глубоких натур, как Влад Борисов.

Безусловно, он, в момент нашего знакомства, заметно отставал в развитии (не случайно его первые рисунки выглядели слишком наивными для взрослого юноши). Да и сейчас тоже во многом Борисов инфантилен, как-то по-детски простодушен. И элементарных знаний ему не хватает катастрофически. Но вряд ли это обусловлено умственной отсталостью.

Вынужденная изоляция от внешнего мира, отсутствие близкого человека, могущего его научить важным для душевного и интеллектуального развития вещам, не дали как следует сформироваться замечательным качествам Влада, о которых речь ещё впереди.

Из интерната Влад вышел в «большую жизнь», не имея образования, необходимого для поступления в среднее или высшее учебное заведение. Вышел – с искажённым представлением о реальности (что-то кто-то рассказывал, что-то видел по телевизору, что-то сам себе навоображал). Вышел – со справкой об умственной отсталости.

Дома для нормальной полноценной жизни условий не было никаких, а вне дома, в посёлке и ближайшем городе, общаться он мог практически только с выпускниками своего интерната. Наверно, среди них есть и хорошие серьёзные ребята, но значительная часть их совершенно неприкаянны, не знают, куда себя девать... Соответственно, развлечения их однообразны и примитивны. В поведении преобладает разнузданность, плюс у многих наследственная склонность к пьянству.

Короче говоря, перспективы у Влада были самые безнадёжные. Но ему повезло. Волонтёр, подружившийся с ним, когда Влад был ещё маленьким мальчиком, разрешил юноше пожить у него в Москве, помог устроиться в кулинарный колледж.

Вот тогда-то Влад Борисов и оказался в «Большой Перемене». Не сам пришёл: его привёл тот самый друг-волонтёр, у которого он временно жил в Москве. Зачем? Да вот была надежда, что здесь Борисову помогут восполнить пробелы в знаниях, как-то адаптироваться к существованию вне стен интерната. Наконец, хоть немного улучшат дикцию на занятиях с логопедом.

«Ещё Влад рисовать любит...». Владу предложили заниматься с разными педагогами, в частности – со мной, руководителем изостудии. Он согласился. Он вообще легко (откровенно говоря, СЛИШКОМ легко) соглашался принять то, что ему предлагали. Осторожно улыбаясь, он тихо говорил: «Да-а...», и на первых занятиях у меня он вёл себя с той вялой доброжелательностью, которая меня немного настораживала. Покладистость далеко не всегда хороший признак. Например, в творческой работе, на тех же уроках рисования, необходимо уметь отстаивать свой замысел, стремиться к воплощению именно **своей** идеи. В противном случае ученик так навсегда и остаётся всего лишь «учеником», тем, кто механически повторяет приёмы, отработанные с педагогом. Ничего нового и важного он не может сказать миру.

Но недаром в первом же рисунке Борисова возник хитро и двусмысленно усмехающийся персонаж. Влад усмехался так же двусмысленно. И очень скоро выяснилось, что он не такой уж прилежный, покорный ученик.

Например, он крайне неохотно рисовал на предлагаемые ему темы, где требовалось освоение новых правил и новых приёмов рисунка и живописи. К рисованию он относился, как к своего рода игре, благодаря которой приходит успокоение. В основном, у него были две любимые темы: изображение довольно сложных, но однообразных орнаментов и вычерчивание на бумаге в клетку замков с башенками и многочисленными окошками. Рисовать же, скажем, человеческую фигуру, комнату или животных он явно не хотел. Его тянуло к повторению привычного, давно знакомого... того, что не требует особых усилий.

Думаю, что не стоит объяснять, насколько точно эта склонность отражала и черты характера студента. Кстати, Влад и говорил так же, как рисовал орнаменты. То есть произносил довольно сложные, путанные монологи, цель которых была, в сущности, одна – «просто поболтать».

Сразу хочу отметить: рисование орнаментов для самоуспокоения и болтовня ни о чём – имеют свой смысл и, по-своему, очень важны. Вот Влад приносит мне целую пачку листов с какими-то геометрическими узорами, спрашивает:

– Какой вам больше нравится?

Я внимательно их просматриваю, говорю:

– Вот этот и этот, по-моему, самые интересные.

– Почему? А чем эти хуже?

Сейчас, по прошествии двух с половиной лет, я понимаю: это были важнейшие моменты в нашем общении. Именно тогда я получал возможность объяснить студенту, почему какой-то орнамент несёт в себе оригинальную декоративную идею, а другой – является бессмысленным перечислением геометрических форм. Проще говоря, на один орнамент смотреть интересно и приятно, а другой – вызывает лишь холодное недоумение.

С этого именно и начались наши разговоры о композиции, о приёмах в рисовании, которые вызывают те или иные эмоции у зрителя и т. п.

Мы говорили о важности вычленив главное – пусть даже в чисто декоративной работе, о гармонии цветов, о настроении, которое выражается в направлении линий или соотношении тёмного и светлого в картине. И ещё много о чём.

Но специфика моей работы, как преподавателя, ещё и в том, что «лирические отступления» – важнейшая составляющая наших встреч в изостудии. О чём только мы не говорим на занятиях! О кино, театре, литературе, телевидении, религии, психологии... И о пустяках – тоже говорим. Причём, именно о пустяках – особенно воодушевлённо. Живое человеческое общение быстро раскрывает характеры, сближает. Именно на человеческой душевной близости и выстраиваются те отношения между учителем и учеником, благодаря которым возникает взаимное доверие, а в рисунках постепенно проявляется любовь к тому, что ты изображаешь. В холодной деловой атмосфере творить сложно. По крайней мере, лично я этого не умею.

Влад Борисов освоился в «Большой Перемене» довольно быстро. Будучи юношей словоохотливым, он с наслаждением принялся рассказывать мне о своей жизни, о своих радостях и печалях. Переживаниями, мечтами, проблемами он готов был делиться с любым, кто согласится слушать. Это свойство присуще ему и сейчас.

Да, такое «свободное общение» раскрепощает студента. Но, как легко догадаться, оно же может и расслаблять и отвлекать его от процесса обучения. Влад, например, без конца отвлекался от своих рисунков, говорил без умолку. Я его останавливал, другие студенты, рисовавшие одновременно с ним, тоже его одёргивали. Правда, одёргивали без особого раздражения. Видимо, чисто интуитивно мы догадывались, что за болтовнёй Влада скрывается невероятное стремление быть понятым, стремление преодолеть крошечное одиночество.



И вот ещё что. Я обратил внимание: когда Борисов поминутно отвлекался от рисунка, много говорил – работа в результате получалась лучше, интересней, чем тогда, когда он рисовал молча и сосредоточенно. Объяснялось это именно тем, что в процессе диалога со мной он успокаивался, чувствовал себя защищённым. Тогда рука его двигалась уверенней, изображаемые предметы становились выразительными. Оставаясь же без моего внимания, Влад словно бы увядал, линии бледнели, выразительность уходила из рисунков.



По словам моих коллег, работавших с Владом Борисовым, нечто подобное происходило и на других уроках. Если Влад чувствовал, что он не в центре внимания – интерес к предмету у него угасал, он начинал отвлекаться, скучать.

Куратор Влада и мы, педагоги, пытались объяснить ему, что его эгоизм – серьёзный недостаток, мешающий и ему самому, и окружающим. Однако, Влад если и воспринимал наши слова, то исключительно

головой, то есть слышал и понимал, но в душе продолжал надеяться на абсолютное внимание только к нему одному – единственному и уникальному.

Благодаря нашим долгим беседам с ним я понял, почему он так страстно добивается внимания. Изначально Влад – натура артистическая, творческая. У него богатая фантазия, образное мышление, поэтическое мировосприятие. Таким личностям особенно нужны поддержка и ободрение со стороны других людей. Артист нуждается в публике не только из-за большого самолюбия: артист ощущает мучительный разлад между реальностью и вымышленным идеальным миром, который для него является настоящим идеалом. Он ищет ободрения и поддержки, чтобы смягчить страх и боль, возникающие из-за этого разлада.

В раннем детстве Влад был любимчиком в интернате. С ним носились, его баловали. Даже его речевой дефект воспринимался с умилением. Но вот мальчик подрос, и умиление постепенно ушло. Например, старшие воспитанницы интерната, возившиеся с ним, как с любимой игрушкой, перестали обращать на него внимание. Тяжёлое испытание для ребёнка... Тем более такого впечатлительного и уязвимого, как Влад.

Воспоминание об «утерянном рае» побуждало его как можно дольше оставаться в образе маленького трогательного мальчика со смешной речью и повадками общего любимца. Отсюда и навязчивость в общении, стремление любой ценой добиться внимания.

И, между прочим, то, что дикцию его так долго и трудно пришлось исправлять нашему логопеду – тоже связано с неосознанным стремлением остаться в образе того, кто был всеобщим баловнем.

Шло время. Инфантилизм Влада, его заикленность на том, чтобы сейчас, сию минуту получить изрядную порцию внимания (что потом будет – неважно!), конечно, затрудняли работу с ним. Но, одновременно, обнаруживались и его достоинства.

Выяснилось, что у Борисова – настоящие способности к рисованию. Он не только стал рисовать предметы всё больше похожими на самих себя, он легко и быстро усвоил, что самое важное в рисунке – выразительный образ, символ. Так у него возникла целая серия работ на тему одиночества. Как правило, олицетворением этого одиночества становилось печальное дерево, окружённое пустым пространством. Или дом, потерявшийся в туманном и холодном пейзаже.

Чрезвычайно часто он делал рисунки и на такой сюжет: дом или замок на краю обрыва. И характерно, что дом он прорисовывал с мельчайшими деталями, а то, что вокруг (как менее интересное) набрасывал условно, с подчёркнутой небрежностью. Не нужно быть профессиональным психологом, чтобы понять эту символику. Конечно, дом олицетворял самого Влада с его насыщенным внутренним миром (очень часто в аккуратных намеченных окошках ярко горел жёлтый свет); близость к обрыву – страх потерять точку опоры, неуверенность в своём положении; хаос и туман вокруг – внешний мир: непонятный и пугающий.

Я давал ему много заданий, которые могли бы отвлечь Влада от этих тем. Например, мы иллюстрировали книги, рисовали натюрморты с натуры, делали рассказы в картинках. Борисов справлялся со всеми заданиями вполне прилично. Но едва нужно было нарисовать что-то на свободную тему – вновь и вновь возникали одинокие деревья и замки, стоящие на краю пропасти.



Однажды Борисов сильно утомил меня на уроке. Точно уже и не припомню сейчас, что конкретно тогда произошло, но, скорее всего, он просто отвлекал меня от работы с другими студентами. Я сказал, что мне не хочется общаться с тем, кто не слышит моей просьбы не мешать. И перестал реагировать на его реплики. Влад, само собой, обиделся и в ярости нарисовал цветовую абстракцию, которую можно было бы назвать «Я

взбешён!». Это была настолько выразительная и сильная работа, что я чрезвычайно обрадовался. В конце концов, искусство основано именно на умении выразить свои чувства. Кстати, после этого рисунка в работах Борисова появилось больше уверенности, эмоциональности.

О многих важных эпизодах из жизни Влада я не могу рассказывать и потому, что они касаются вещей глубоко личных, и потому, что статья тогда постепенно превратится в биографическую повесть.

Занятия в кулинарном колледже он посещал более или менее регулярно, но учёба там ему наскучила. Во многом это было связано с тем, что его отношения с волонтером, у которого он жил, разладились. «Зачем мне учиться, если А. меня больше не любит?» Это была не единственная причина, но, по-моему, одна из главных. В «Большой Перемене» интерес у него вызывали, в основном, занятия по истории и рисование. Исторические события, биографии выдающихся людей – будоражили его воображение. Рисование же давало возможность поделиться с миром своими чувствами и мыслями. Но всё же читать, считать он стал лучше. Речь стала более внятной, а построение фраз обрело большую правильность. Иногда он говорил не просто грамотно, а даже красиво, с литературными оборотами.

А в конце первого года его обучения в «Большой Перемене», произошло очень важное событие. Важное, прежде всего, для наших с ним отношений. Влад страстно искал человека, могущего стать его конфидентом, другом, если угодно – отцом. И именно мне он предназначил эту роль. Я же очень тепло относился к Владу, но заменить ему отца, конечно, готов не был. Однако, Борисова мало волновало, чего хочу я. Он пытался максимально продлить наши с ним беседы, упорно дожидался, когда я освобожусь, чтобы вместе со мной ехать в метро и так далее. Обсудив ситуацию с куратором Влада, мы решили, что необходимо решительно дать ему понять: самые страстные свои желания необходимо уметь ограничивать.

Летом я обычно занимаюсь с теми студентами, которые остаются в Москве и хотят порисовать. Перед летними каникулами я серьёзно поговорил с Владом и объяснил ему, что необходима продолжительная пауза в нашем общении, что мне нужно отдохнуть от него, а ему необходимо осознать, что свои желания надо уметь обуздывать. Одним словом, я запретил ему приезжать на занятия летом.

Примечательно, что Влад реагировал на это довольно спокойно. Видимо, он был готов к такому повороту событий. Будучи тонким и наблю-

дательным человеком, он понял, что я действительно всерьёз обеспокоен его болезненной привязанностью ко мне. И ещё он понял, что настроен я решительно и серьёзно, и что наши человеческие отношения могут разрушиться, если он не остановит свой бешеный напор.

После же каникул Борисов появился в «Большой Перемене» сильно изменившийся. Хотя перемены, с ним произошедшие, были внешне не так заметны. По-прежнему Влад никак не мог настроиться на серьёзное освоение будущей профессии (помощника повара), по-прежнему он предпочитал мечтать вслух о том, чего бы ему хотелось добиться в жизни. Наконец, по-прежнему он стремился как можно больше проводить времени в обществе тех людей, которые ему были симпатичны. Например, в моём обществе. Но, вместе с тем, он стал осторожней, деликатней. Он стал взрослеть. Медленно, но всё же стал.

И рисунки его изменились. Стала вырабатываться его индивидуальная манера рисования, да и сюжеты усложнились. Опять-таки, один из его рисунков стал символическим – даже этапным.



Сюжет с домом на краю обрыва усложнялся от работы к работе. Теперь чаще всего Влад изображал два обрыва, с пропастью между ними. То есть наметилась некая цель – НА ТОМ конце пропасти. Однако, перехода, моста между двумя точками не было. И лишь к концу второго года, без моих подсказок и намёков, он вдруг соединил два

обрыва тоненьким мостиком. Очень блёклым, ненадёжным, но всё же МОСТИКОМ!

Конечно, эта иллюстрация его внутренней жизни, его осознанных или неосознанных усилий – не могла возникнуть «просто так». Сказался труд всех работавших с ним учителей и, прежде всего, тогдашнего куратора Влада – человека самоотверженного и терпеливого. Что-то существенное происходило в душе Влада, наметились пусть хрупкие, но заметные связи между ним и реальностью.

Но для устройства собственной судьбы этого было недостаточно. Имея на руках диплом, Влад не мог устроиться на работу, поскольку не привык к систематическому труду, да и профессиональных навыков у него было ничтожно мало. Жить у волонтера уже было невозможно (они с Владом договаривались, что жить ему в квартире волонтера можно будет только пока Влад учится в колледже). После долгих мытарств и бесплодных попыток найти жильё и работу, Влад летом уехал в свой посёлок.

Все мы, кто полюбил Влада, переживали за него и гадали: появится он в «Большой Перемене» осенью, или нет? Слишком велик был риск, что жизнь в окружении пьющих опустившихся людей засосёт его в свою трясицу.

Слава Богу, этого не случилось. Борисов вновь появился в Москве, возобновил занятия в «Большой Перемене». Какое-то время он за небольшую плату снимал угол у одного из наших студентов, потом временно переселился в Детский реабилитационный центр «Вдохновение», где находится и сейчас. Там он общается с ребятами, оказавшимися по самым разным причинам в трудной жизненной ситуации, посещает мастер-классы, поэтические вечера и собрания, посвящённые изучению и трактованию Евангелия (в этом центре занимаются также и религиозным воспитанием подростков и молодых людей). И Влад по-прежнему приезжает в «Большую Перемену», занимается с логопедом и со мной.

Некоторое время назад я дал ему задание: скопировать любую иллюстрацию Фаворского к «Маленьким трагедиям» Пушкина. Он выбрал наиболее эффектную и сложную: момент, когда Дон Гуан пронзает шпагой Дона Карлоса. Новая и непривычная для Борисова тема...

Неспешно, переговариваясь со мной, он без моего вмешательства неожиданно быстро (за 2-3 часа) нарисовал простым карандашом великолепный рисунок, очень близкий к оригиналу. Я изумился, а он как-то



не придал этой своей творческой победе большого значения. Видимо, его больше беспокоило в тот момент – когда я закончу работу в нашем Фонде, успеет ли он проводить меня до метро.



Теперь я стал куратором Влада. Наши встречи и беседы продолжают. Появляются новые рисунки.

Что же дальше? Пока не знаю. Подводить итоги пока бессмысленно. Вместо выводов и серьёзных педагогических заключений возникают в памяти отдельные эпизоды.

Например, вот мы сидим с Владом в кафе, где-то в центре Москвы. Влад, упиваясь ситуацией, делает заказ. Вежливый молодой официант записывает в книжечку, мягко поклонившись, уходит.

– Какой добрый, – говорит Влад. – Он, скорей всего, думает, что я – ненормальный: с такой-то дикцией! Но всё равно приятно, что он так вежливо со мной...

Вроде, пустяковый эпизод. Почему я его вспомнил? Наверно, потому, что подсознательно ищу, заканчивая статью, какие-то основания для своих надежд, связанных с будущим Влада Борисова.

Вспомнил ещё, как увидел Влада, еле плетущегося в сторону «Большой Перемены». Я нагнал его, спрашиваю:

– Что это с тобой?

– Ничего, всё нормально.

– Врёшь ведь, я же вижу...

– Всё нормально, просто спина болит... и плечо.

Выяснилось, что за час до нашей встречи его сбила машина, при падении Влад сломал ключицу. А потом, отказавшись от помощи и от поездки в больницу, отправился в «Большую Перемену». На занятия. Конечно, мы не дали ему заниматься, вызвали скорую. Но дело в другом.

Кто-то скажет: «Этот поступок Влада ненормален!» Не знаю. Думаю, просто Влад умеет любить и ценить людей. Верит в них, готов многое преодолеть ради любви.

Пожалуй, именно это и является тем, что вселяет огромную надежду на то, что будущее его будет светлым и радостным.

Влад, мы верим в тебя!



**Подведение итогов Конференции.**

**Закрытие Конференции.**

**Благодарственные слова организаторам Конференции.**

**Выступает коллектив педагогов «Большой Перемены»:**

*О себе в духе английской песенки «В Доме, который построил Джек»*

**Николаев М.М. читает свое стихотворение:**

**Посвящение «Большой Перемене» в духе В.В. Маяковского**

*Стишок в духе английской песенки -*

*это, товарищи,*

*– трель соловьиная!*

*Педагог в «Б.П.» одолевает*

*не лесенки,*

*а крутые ступени*

*с отвагою львиною.*

*Бывает подъём*

*к вершине познания*

*до боли в суставах*

*тяжёл.*

*Слышите –*

*«Большой Перемены» здание*

*гудит,*

*как улей самоотверженных пчёл.*

*Сдвинув столы,*

*формулировки оттачивают,*

*педагоги в Исследовательской Группе.*

*Часами*

*золото истины*

*выкачивают*

*из достижений*

*с ошибками вкуче.*

*Научный подход*

*– это не семечки и не орехи!*

*Для работы с живыми душами*

*– тонкие нужны инструменты.*

*Дорого*

*обходятся*

*наши огрехи,*

*но как звёзды*

*вспыхивают*

*Истины моменты.*

*Товарищи учёные,*

*друзья многоопытные!*

*Нашей жизни книгу,*

*распахиваем настезь!*

*Мы все живые люди,*

*а не роботы,*

*хотите узнать нашу жизнь?*

*Нате ж!*

*От мозга к мозгу,*

*от сердца к сердцу*

*мы*

*передаём*

*не мёртвую*

*информацию.*

*Опыт наш*

*не измеряется герцами,*

*но души*

*болезненной*

*вибрацией.*

*Гости, пришедшие на Конференцию!*

*Ум изощёренный ваш*

*и сердце открытое*

*важны нам,*

*как статуи*

*для Флоренции,*

*как для Колумба –*

*Земля неоткрытая!..*

Все участники, организаторы и гости исполняют песню на слова  
Олега Газмана, написанную на Фестивале Новых школ в 1991 г.:

*На планете нас не видно –*

*Всех накрыл туман.*

*Не дружить обидно*

*Взрослым всем и children*

*Через океан.*

– *Где ты, где ты, мой друг?*

– *Ау! Я здесь!*

– *My friend, where are you?*

– *I am here!*

– *O key!*

## ОТЗЫВЫ УЧАСТНИКОВ И ОРГАНИЗАТОРОВ КОНФЕРЕНЦИИ

**Рязанова Ирина Павловна, исполнительный директор Благотворительного фонда «Большая Перемена», член Общественного Совета при Департаменте социальной защиты населения, г. Москва:**

*Это четвертая международная конференция. Во-первых, то, что она четвертая – это само по себе удивительно, то, что она международная и она становится все более представительной – это тоже меня безусловно радует и вдохновляет. Когда четыре года назад мы готовились к первой конференции и рискнули заявиться на этот статус – мне казалось, что это очень смело, это просто запредельно. Сейчас уже по-другому, наверное, не возможно было бы. Сюда приехали люди из разных стран, это люди разных профессий и статусов. Нас собирается все больше и больше. В этот раз пришли те, кого я давно мечтала увидеть. Не звала, а они пришли сами, и мы работали тут сообща. Мне очень важно, что конференция стала точкой притяжения профессионалов. Они приходят сюда не по разнарядке, а сами, потому что им это зачем-то нужно. И это хороший признак того, что мы выходим в область устойчивого развития.*

*На конференции особая атмосфера. Здесь очень интересно, люди не докладывают, а разговаривают, они не боятся поднимать волнующие их темы, они ищут, задаются вопросами, могут открыто обозначить то, что не получается, и поделиться находками. Главное, что это все – не презентационная история, а совместное размышление, диалог, развитие. Для меня самой здесь всегда происходит много открытий и много результатов для коллектива «Большой Перемены». Команда с каждой конференцией усиливается и становится все более профессиональной в работе с нашими студентами. У нас появляется все большее количество смысловых содержательных связей и отношений с другими профессионалами, разделяющими с нами те же ценности в работе. И это конечно дорогого стоит.*

**Слободчиков Виктор Иванович, д.пс. н., профессор, чл.-корр. РАО, Института изучения семьи, детства и воспитания РАО, г. Москва:**

*Конференция чрезвычайно важна по содержанию и превосходна по организации. Я здесь встретил своих друзей, с кем когда-то в прошлом*

работал, и тех, с кем я работаю сейчас. И поэтому мне было и профессионально интересно, и личностно комфортно. Но тут важно еще и вот что – я почувствовал тут фундаментальность подхода к острой сегодня для общества проблеме – проблеме сиротства. Я сам вырос без родителей, они погибли во время войны, но мне, правда, повезло, моим воспитателем в детском доме был любимый ученик Антона Семеновича Макаренко Калабалин Семен Афанасьевич. Так что проблема мне знакома, но сам я ей профессионально не занимался. А здесь я увидел, что эта острая и социальная, и антропологическая, и культурная, и духовная проблема является предметом рассмотрения и разработки на этой конференции. И это для меня неожиданно, что есть сообщество, которое всерьез этим занимается. Причем не как администраторы, а как исследователи, пытающиеся понять суть самого феномена сиротства, изучить причины и найти способы лечения такой болезни как «синдром сиротства». Чему я очень рад и надеюсь, что мы с вами дальше продолжим сотрудничество в этом направлении.

Второе, что хотел бы отметить, это то, что в этой работе в качестве такой образовательной технологии взята педагогическая поддержка, которую я тоже хорошо знаю, поскольку мы с Олегом Семеновичем Газманом работали в свое время и в «Орленке», и в Институте педагогических инноваций. Я его подход хорошо знаю изнутри. И думаю, что педагогическая поддержка – это максимально адекватная педагогическая и образовательная технология, которая может позволить успешно работать с этой бедой, с этим «синдромом сиротства». Ведь он не может быть просто так отменен, чтобы его изжить, с ним нужно как-то работать. И я очень рад, что я тут на конференции в этом сообществе оказался уместен со своими наработками и размышлениями. Спасибо за теплый прием.

**Демакова Ирина Дмитриевна, д.п.н., профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии, ФГАОУ ДПО АПК и ППРО», г. Москва:**

Я очень рада, что я здесь. Я всегда стараюсь участвовать в мероприятиях, которые организует «Большая Перемена», потому что здесь очень интересно. Здесь собирают живых, горящих своим делом людей, которые имеют отношение к практике работы с детьми. Мне все это близко, потому что я и сама работаю и со студентами, и с детьми. Я довольно давно занимаюсь наследием Януша Корчака – замечательного

педагога, который всю свою жизнь работал с сиротами. Идеи педагогики Корчака, так же как и идеи Олега Семеновича Газмана, которому была посвящена эта конференция – они работают везде, со всеми детьми. Принцип уважения к ребенку, принцип признания его прав, признание права на детство и свободу ребенка в воспитательном пространстве – это то, что оставил нам в наследие Януш Корчак и это то, над чем серьезно работал Олег Газман. И мне особенно радостно, что на этой Конференции собрались приверженцы этой педагогики. «Большая Перемена» – это одна из самых сильных организаций, которые мне известны в плане своего профессионального подхода к работе, в чем я еще раз убедилась на этой Конференции. Их образованность и тщательность в проведении своих педагогических исследований вызывают у меня огромное уважение.

**Поляков Сергей Данилович, д.п.н., профессор, УлГПУ им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск:**

Я третий раз участвую в конференциях, организованных «Большой Переменой». Для меня это такая многослойная правильность того, что я сейчас здесь. Ну, во-первых, с Ниной Николаевной Михайловой и Семеном Михайловичем Юсфиным нас связывает многолетняя дружба и деловое сотрудничество с начала 90-х годов прошлого столетия. Во-вторых, моя деятельность связана с работой с особенными ребятами и педагогическая поддержка – это тот способ моего профессионального самоосуществления, который органичен для такой работы. Ну и поскольку эта конференция посвящена памяти моего коллеги, соратника Олега Газмана, я не мог тут не быть. Он очень сильно продвинул меня в плане профессиональной деятельности, хотя слово «учитель» тут было бы неуместно. Для нас, членов его команды, он был старшим из нас, партнером по работе, и вот эти отношения совместного создания проектов, программ и их реализация – все это было для каждого ценным опытом, в котором мы развивались рядом с ним. И еще один важный момент, почему я сюда приезжаю – сам феномен «Большой Перемены», как особенной такой организации, существующей на началах самоорганизации. Страшно интересно, как ей удастся столько лет успешно развиваться и показывать такие интересные результаты в работе со сложнейшей категорией ребят. А то, что обычно на этих конференциях всегда есть много интересных докладов – это уже как-то само собой разумеющееся, хотя понятно, что в этом – большая заслуга организаторов мероприятия.

**Пивченко Владимир Петрович, к.п.н., доцент Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск:**

*Я с большим удовольствием участвовал в работе этой конференции, посвященной памяти глубоко уважаемого мной ученого и педагога Олега Семеновича Газмана. Для меня это не только научное событие, но и личностное. Я был аспирантом Олега Семеновича. Хотя наше сотрудничество не сложилось – расформировали научную лабораторию, которую он возглавлял, и меня передали другому руководителю – воспоминания о начале работы с Олегом Семеновичем помогают мне и греют меня уже многие и многие годы. Что касается научной составляющей конференции, у меня тут только положительные отзывы. Все доклады, которые я выслушал, носят проблемный характер, идут интересные обсуждения, высказываются разные мнения, и я уезжал в Новосибирск с большим багажом раздумий и желанием работать дальше и дальше.*

*Когда рассказывал на кафедре про всё, что увидел, коллеги даже спросили: а ты, наверное, и сам хотел бы там работать? А то так рассказываешь заманчиво... Буду делать всё, чтобы резонанс был больше, потому что деятельность Фонда с точки зрения педагогики, пожалуй, уникальна. Есть что анализировать и над чем думать. Будем со студентами делать это вместе.*

**Хромова Ирина Валерьевна, к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии ИИГСО Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск**

*Спасибо за принятие и открытость, за возможность участвовать не в формально-скороговорочном формате, а в настоящем деле.*

**Степанова Ирина Викторовна, к.п.н., доцент, главный редактор журнала «Работа социального педагога в школе и микрорайоне», г. Москва**

*Вы делаете просто подвижническое дело. Спасибо, что позволили поучаствовать. Интересные люди, интересные позиции. Честная работа. Это редкость теперь большая. Как только могу, буду пропагандировать и печатать работы этих педагогов.*

**Ишук Григорий Григорьевич, учитель физики, г. Иваново:**

*Мое присутствие здесь – дань уважения Олегу Семеновичу Газману, с которым я встречался несколько раз и благодарен судьбе за эти встре-*

*чи. Я услышал много интересных докладов и надежда на улучшение ситуации в жизни школ у меня увеличилась. Спасибо огромное! За последнее время более глубокой и востребованной конференции в моей жизни не было. Интересно, разнообразно, естественно, умно и мудро!!!*

**Митирева Ольга Николаевна, юрист, г. Москва:**

*Я юрист, издатель, автор и ведущий сайтов, занимаюсь проблемами детей-сирот и приемных родителей. Меня пригласили на конференцию как специалиста в правовой сфере, так как в сопровождении студентов «Большой Перемены» у педагогов возникают вопросы не только педагогические, но и юридические. Я рада, что на конференции мне удалось и самой для себя почерпнуть много нового и интересного, и была возможность быть полезной для педагогов, поделиться с ними своими знаниями и опытом. Мастер-класс «Опыт сопровождения выпускника ДДИ 8 вида – получение диплома о среднем образовании, получение жилья, трудоустройство, снятие диагноза», где я рассказывала о своем опыте поддержки одного из выпускников «Большой Перемены», как мне кажется, удался. Кроме того, я поучаствовала в фокус-группе, где состоялся важный разговор о том, как представлять вовне педагогические результаты, и высказала ряд предложений, которые, надеюсь, будут полезны. Вообще мне кажется, – это очень хорошая идея проводить такие конференции, где могут принять участие не только педагоги, но и юристы, специалисты по семейному устройству, приемные родители. Нам нужно иметь такую площадку, где мы можем обменяться опытом и спокойно поговорить о своих проблемах. Тем более, что здесь есть коллеги не только из Москвы, но специалисты из других регионов – Рязани, Новосибирска, Ростова, Твери, из-за рубежа много участников. Сразу чувствуется разница культур, разница в тактиках и подходах в работе, и это очень обогащает всех. Здорово, что мы можем вместе собраться. Спасибо большое организаторам.*

**Дмитриенко Екатерина Сергеевна, координатор программы социальной ответственности РвС в России, г. Москва:**

*Я в первый раз здесь, хотя много слышала хорошего о ваших конференциях. Очень благодарна за приглашение. Обычно смотришь на тему конференции и думаешь – наверное, это не в моей компетенции, я вряд ли тут буду полезна. Но я убедилась, что это мнение может*



быть ошибочным. У нас очень интересная была тема фокус-группы. Мы обсуждали вопросы взаимодействия «Большой Перемены» с текущими и потенциальными донорами, думали над тем, как Фонду выстроить свою стратегию для приобретения новых партнеров и выхода на новый уровень развития. Была просто захватывающая и плодотворная дискуссия, и я думаю, что мы пришли к полезным для Фонда результатам. Хотела еще раз от всего сердца поблагодарить Вас за то, что пригласили меня на Вашу замечательную конференцию! Я даже не представляла, насколько это интересно, масштабно и главное – ценно. Мне очень повезло, что я знаю таких волшебных людей, как Вы и ваши коллеги, и я не перестану восхищаться всеми теми делами, которые вы творите для ваших ребят – это такой громадный труд! Спасибо вам за то, что вдохновляете лично меня и даете стимул что-то менять в моем отношении к работе, да и к жизни в целом.

**Ладыгина Ирина Александровна, куратор ОЦ «Большая Перемена», г. Москва:**

Конференция дала мне импульс для творчества. Возможно, сыграла свою роль концентрация исследовательского духа, своеобразной интеллектуальной «намоленности». Родились идеи, написались тексты... Отдельное впечатление – выступление корифеев педагогов-новаторов 90-х, из-за которых я и «влипла» в свою профессию. Огромное спасибо коллегам за конференцию!

**Михайлова Нина Николаевна, вед.н.с. Института изучения семьи, детства и воспитания РАО, руководитель экспериментальной площадки БФ «Большая Перемена», г. Москва:**

По поводу этой конференции у меня есть одно наблюдение: по сравнению с предыдущими, сейчас приехали люди более мотивированные. У меня такое ощущение, что люди ехали адресно к нам. У них были более четкие запросы, они понимали, чего они хотят, практически не стало людей зевающих, ушли претензии по поводу того, что «вся эта теория нам практикам не понятна», что «практика очень специфична, и у нас такое невозможно». На прошлых конференциях таких участников было немного, но все же они были, и вести диалог с ними было очень сложно.

Что касается наших педагогов из «Большой Перемены» – то у меня напрашивается такая метафора. Ты ведь не замечаешь, как растет

твой ребенок, это происходит незаметно, год за годом он меняется, а ты стареешь, но кажется, что все по-прежнему. Вот так же и тут. Я не часто замечаю в процессе работы с педагогами какие-то изменения, я их вижу, конечно, но не отчетливо. А вот на Конференции, когда я смотрю, как педагоги себя предъясвляют, как они проводят свои мастер-классы, я их просто иногда не узнаю. Настолько профессионально и достойно они выглядят. И меня это чрезвычайно порадовало.

Здесь были уважаемые для меня ученые из нашего профессионального сообщества, которые для меня самой эксперты, их мнению я доверяю и именно им я показывала свою работу. Это: Ирина Дмитриевна Демакова, Виктор Иванович Слободчиков, Сергей Данилович Поляков, группа ученых из Новосибирска. Моя работа – это не столько мои доклады, сколько именно работа педагогов «Большой Перемены» как коллектива, работающего в исследовательском ключе. И я получила много ценных замечаний, которые дадут мне возможность еще над чем-то подумать. Мне было важно услышать положительную оценку результатов нашей работы, что подтвердило и мои собственные поиски. Ведь когда ученый что-то ищет, он крайне не уверен в себе и этот поиск лично очень тяжел. Поэтому мне, конечно же, были важны вот эти вехи профессиональных успехов и некоторые точки, которые показали бы мне перспективу.

И еще хочу отметить, что в этот раз состояние мое как никогда уверенно-спокойное, атмосфера нашей конференции здоровьесберегающая, это уж точно!

## ОБ АВТОРАХ

**Аверкина Ольга Геннадьевна:** сотрудник Центра первичных обращений, Образовательного центра «Большая Перемена», г. Москва.

**Акопянц Игорь Ашотович:** директор Центра содействия семейному воспитанию «Школа циркового искусства имени Ю.В. Никулина», г. Москва.

**Аникеева Нелли Петровна:** канд. пед. наук, проф. кафедры педагогики и психологии ИИГСО Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск.

**Берникова Анна Николаевна:** канд. пед. наук, советник директора Федерального института развития образования, г. Москва.

**Богданова Виктория Сергеевна:** учитель математики, Образовательного центра «Большая Перемена», г. Москва.

**Вабищевич Татьяна Николаевна:** учитель математики, Образовательного центра «Большая Перемена», г. Москва.

**Воеводкина Валентина Константиновна:** заместитель директора Центра содействия семейному воспитанию «Школа циркового искусства имени Ю.В. Никулина», г. Москва.

**Волкова Светлана Александровна:** куратор Образовательного центра «Большая Перемена», г. Москва.

**Голованов Виктор Петрович:** д-р пед. наук, проф., гл. науч. сотр. Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, Заслуженный учитель РФ, г. Москва.

**Головина Наталья Петровна:** художественный руководитель Центра содействия семейному воспитанию «Школа циркового искусства имени Ю.В. Никулина», г. Москва.

**Гусаковский Михаил Антонович:** канд. филос. наук, доц. Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь.

**Демакова Ирина Дмитриевна:** д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой педагогики и психологии Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Заслуженный работник высшей школы, действительный член Академии педагогических и социальных наук, вице-президент Российского общества Я. Корчака, г. Москва.

**Дрождина Елена Николаевна:** педагог-психолог Центра содействия семейному воспитанию «Вера. Надежда. Любовь», г. Москва.

**Дымов Александр Борисович:** учитель математики и физики Образовательного центра «Большая Перемена», г. Москва.

**Злобина Ольга Александровна:** руководитель программы «Английский клуб», преподаватель английского языка Образовательного центра «Большая Перемена», г. Москва.

**Зыкова Елена Алексеевна:** социальный педагог Шаталовского детского дома, Смоленская обл.

**Иванова Евгения Руслановна:** учитель иностранного языка Образовательного центра «Большая Перемена», г. Москва.

**Иванова Ирина Викторовна:** канд. психол. наук, доц. кафедры социальной адаптации и организации работы с молодежью Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга.

**Касицина Наталья Викторовна:** руководитель образовательных проектов Открытого авторского Института альтернативного образования им. Я.Корчака, г. Санкт-Петербург.

**Киселев Николай Николаевич:** канд. социол. наук, доц. кафедры педагогики и психологии ИИГСО, проректор по воспитательной работе Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск.

**Киселева Елена Васильевна:** канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики и психологии ИИГСО Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск.

**Крамаренко Борис Васильевич:** канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики Кокшетауского государственного университета им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, Казахстан.

**Кузнецова Татьяна Дмитриевна:** руководитель структурного подразделения дополнительного образования Центра содействия семейному воспитанию «Школа циркового искусства имени Ю.В. Никулина», г. Москва.

**Курилова Надежда Михайловна:** преподаватель русского языка Благотворительного центра содействия образованию детей-сирот «Большая Перемена», г. Москва.

**Ладыгина Ирина Александровна:** преподаватель истории, куратор Образовательного центра «Большая Перемена», г. Москва.

**Линник Мария Александровна:** канд. биол. наук, куратор, учитель биологии Образовательного центра «Большая Перемена», г. Москва.

**Лобынцева Светлана Викторовна:** канд. пед. наук, руководитель кураторской службы, куратор Образовательного центра «Большая Перемена», г. Москва.

**Мельникова Елена Александровна:** учитель естествознания Образовательного центра «Большая Перемена», г. Москва.

**Михайлова Нина Николаевна:** канд. пед. наук, доц., вед. науч. сотр. Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, научный руководитель экспериментальной площадки Образовательного центра «Большая Перемена», г. Москва.

**Никитченко Анжелика Леоновна:** профессиональный коуч, учитель начальных классов СОШ № 5, г. Красный Сулин, Ростовская область.

**Николаев Михаил Михайлович:** Лауреат Государственной премии правительства России за вклад в образование, преподаватель ИЗО Образовательного центра «Большая Перемена», г. Москва.

**Пивченко Владимир Петрович:** канд. пед. наук, доц., кафедра педагогики и психологии ИИГСО Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск.

**Плотникова Елена Александровна:** педагог развития речи, преподаватель литературы Образовательного центра «Большая Перемена», г. Москва.

**Поляков Сергей Данилович:** д-р пед. наук, проф. кафедры психологии Ульяновского государственного педагогического университета, г. Ульяновск.

**Романова Елизавета Александровна:** методист Центра содействия семейному воспитанию «Вера. Надежда. Любовь», г. Москва.

**Салтанова Ирина Аркадьевна:** канд. пед. наук, старший методист Центра содействия семейному воспитанию «Школа циркового искусства имени Ю.В. Никулина», г. Москва.

**Смольская Маргарита Валерьевна:** педагог-организатор Центра содействия семейному воспитанию «Синяя птица», г. Москва.

**Соколова Галина Александровна:** директор Шаталовского детского дома, Смоленская обл.

**Сорочан Екатерина Михайловна:** учитель математики Образовательного центра «Большая Перемена», г. Москва.

**Спирина Людмила Викторовна:** канд. пед. наук, доц. кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования Кубанского государственного университета, руководитель всероссийского проекта «Профессиональные старты», г. Краснодар

**Тимур Ольга Юрьевна:** психолог Межрегиональной общественной организации «Игры будущего», проект «Полдень», г. Химки, Московская обл.

**Ушакова Марина Евгеньевна:** руководитель проекта «Международный Корчаковский Лагерь «Наш Дом», г. Москва.

**Филонов Николай Львович:** руководитель Школы общения, куратор Образовательного центра «Большая Перемена», г. Москва.

**Хорош Валентина Алексеевна:** методист Петрозаводского Дворца творчества юных, корреспондент Карельского радио, г. Петрозаводск.

**Хромова Ирина Валерьевна:** канд. психол. наук, доц. кафедры педагогики и психологии ИИГСО Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск.

**Царгуш Людмила Энверовна:** канд. пед. наук, логопед Образовательного центра «Большая Перемена», г. Москва.

**Шустова Инна Юрьевна:** д-р пед. наук, вед. науч. сотр. Института стратегии развития образования РАО, г. Москва.

**Юсфин Семен Михайлович:** канд. пед. наук, доц., вед. науч. сотр. Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, г. Москва.

**Якиманская Ирина Сергеевна:** д-р пед. наук, проф., действ. чл. Международной педагогической академии, г. Москва.

# СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЁРСТВО: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы

IV Международной научно-практической конференции  
(г. Москва, 21-23 апреля 2016 г.)

*Выпускающий редактор*

Касицина Наталья Викторовна

*Расшифровка видеоматериалов*

Боровой Артем Игоревич

*Корректоры*

Минутина Юлия Леонидовна, Якубман Галлит Иосифовна

Подписано в печать 06.09.2016

Формат 60x84/16. Бумага офсетная

Печать офсетная. Объем 21,6 усл.печ.л.

Тираж 150 экз.

ISBN 978-5-98604-569-6



9 785986 045696

Отпечатано в типографии издательства «ПРОБЕЛ-2000»

Тел. (495) 287-06-19 e-mail: [probel-2000@mail.ru](mailto:probel-2000@mail.ru)